



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

**Prática de Ensino Supervisionada**  
**Educação Visual (7º Ano)**  
**Ensino do Desenho, pela Educação do Olhar,**  
**no Terceiro ciclo do Ensino Básico**

**Ana Sofia Gomes de Jesus**

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino**  
**Secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador Científico: Profª Doutora Fátima Maria Oliveira Caiado  
Orientador Pedagógico: Dr. João Paulo Forjaz Trigueiros

**Covilhã, Junho de 2012**



# Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com a sua amizade, apoio ou colaboração para a realização deste trabalho, em especial:

À minha família, pela compreensão, carinho que me deu ao longo de todo o trabalho e por terem percebido a sua importância;

Ao meu namorado, pelo carinho, atenção, paciência e disponibilidade que sempre me transmitiu;

Aos meus amigos, em especial, Carla Sofia e Cláudia Patrícia, que me apoiaram ao longo deste percurso com a sua amizade, alegria e entusiasmo e me ajudaram a superar as dificuldades;

Quero agradecer, à Escola Secundária /3 Quinta das Palmeiras por ter possibilitado a realização do meu estágio pedagógico;

Aos professores com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender durante o estágio pedagógico;

Aos meus queridos alunos pelo estágio que me proporcionaram. É por eles e para eles que continuarei incansável no caminho que é o Ensino;

Aos colegas de mestrado e estágio, pelo companheirismo e pela troca de experiências;

Quero ainda expressar a minha enorme, gratidão ao Dr. João Paulo Trigueiros, pelo seu contributo e ajuda na minha construção como docente;

Por fim, quero agradecer à Prof<sup>a</sup> Doutora Fátima Caiado, pela colaboração incansável e orientação prestada.

A todos, um sincero **MUITO OBRIGADO**.



# Resumo

Este relatório surge no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais (MEAV) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É composto por cinco partes fundamentais: as artes no currículo do ensino básico, a investigação, a comunidade educativa da escola, a prática supervisionada - estágio pedagógico e as atividades extra-curriculares desenvolvidas pela autora deste relatório.

O primeiro e o segundo capítulos são dedicados a uma pesquisa sobre a importância das artes no Ensino Básico e em concreto sobre o “Ensino do Desenho pela Educação do Olhar, no Terceiro ciclo do Ensino Básico”. Assim fundamenta-se a arte no ensino através da análise do programa de Educação Visual, disciplina lecionada no estágio pedagógico (capítulo I). O segundo capítulo incide na fundamentação da estratégia de “Educação do Olhar” no ensino do Desenho propriamente dito. O principal objetivo é determinar qual a melhor forma (ou formas) de despertar os alunos do 3º ciclo para esta “ferramenta” de expressão e comunicação que os acompanha desde a infância pretendendo-se responder à seguinte pergunta de investigação: ***Haverá um ensino ideal de Desenho, mesmo se tivermos apenas a falar de Desenho de representação?***

O terceiro e quarto capítulos relatam a prática de Ensino Supervisionada decorrida no ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras (ESQP) da Covilhã. Aqui se descreve a comunidade educativa e toda a prática de ensino supervisionada incluindo a planificação, implementação, observação e reflexão.

O quinto capítulo dá a conhecer as várias atividades extra-curriculares desenvolvidas pela professora estagiária.

A conclusão remete para uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido. Finalizando, o presente relatório alberga, em apêndices, todas as “ferramentas” desenvolvidas pela autora.

## Palavras-chave

Ensino em Artes Visuais, Desenho, Educação, Perceção, Estágio Pedagógico.



# Abstract

This report comes under the Masters in Education and Arts of Arts (MEAV) in 3º Cycle, a phase in Portuguese Elementary Education and Secondary Education. It comprises five main parts: the arts in the curriculum of elementary education, research, educational school community, supervised practice - teacher training - and extracurricular activities developed by the author of the report. The first and second chapters are devoted to the research on the importance of arts in Elementary Schools and specifically on “Teaching Drawing through the Education of the Eye” at this stage of elementary education. Teaching Art is referred to by analyzing the program of visual education, a subject taught during the teaching practice (Chapter I). The second chapter focuses on the reasons for the strategy of “Educating the Eye” in the teaching of drawing itself. The main objective is to determine the best way (or ways) to arouse elementary students for this “tool” of communication and expression that comes from childhood aiming to answer the following research question: ***Is there an ideal way to teach drawing, even if only drawing representation?*** The third and fourth chapters describe the practice of Supervised Teaching during the academic year 2011/2012 in Escola Secundária / 3 Quinta das Palmeiras (ESQP) of Covilhã. There’s a description of the whole educational community and supervised practice including planning, implementation, observation and reflection. The fifth chapter sets forth the various extra-curricular activities developed by the intern teacher. The conclusion is a summary of all the work developed. Finally, this report is home to several appendices, the “tools” developed by the author of the report.

## Keywords

Teaching Visual Arts, Drawing, Education, perception, Teacher Training.





# Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista Figuras	xiii
Lista Tabelas	xv
Lista Acrónimos	xvii
Introdução	1
<b>CAPÍTULO I - AS ARTES NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO.</b>	<b>3</b>
I.1. A importância do ensino artístico	3
I.2. O Programa (ministerial) de Educação Visual	5
I.3. Currículo Nacional do Ensino Básico	7
1.3.1. As Artes no currículo do ensino básico. Competências comuns	7
1.3.2. Relação com as competências gerais do currículo do Ensino Básico	9
1.3.2.1. Contributos das competências artísticas (específicas)	10
1.3.3. Competências específicas da Educação Visual - EB - 3º ciclo	10
1.3.3.1. Literacia em Artes	11
1.3.3.2. Eixos estruturantes das competências específicas - EV	12
1.3.3.3. Domínios - Comunicação Visual e Elementos da Forma	13
1.3.3.3.1. Comunicação Visual	13
1.3.3.3.2. Elementos da Forma	14
<b>CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO - CONCEPTUAL. ENSINO DO DESENHO - DOS 12 aos 14 ANOS.</b>	<b>17</b>
II.1. Conceito de Desenho	17
II.2. O Desenho no processo Ensino - Aprendizagem no 3º ciclo	19
II.3. Perceção Visual <i>versus</i> Apreciação Artística	26
II.4. Metodologias Educativas nas Artes Visuais	33
II.4.1. Learning to Think by Looking at Art	34
II.4.2. Visual Thinking Strategies	35
II.4.3. Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais	36
II.4.4. Project Zero	38
II.4.5. Disciplined-Based Arts Education	40
II.4.6. Metodologia “Triangular” de Ana Mae Barbosa	41

<b>CAPÍTULO III - CARATERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO/ESCOLA E COMUNIDADE - ASPETOS RELEVANTES PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS.</b>	<b>43</b>
III.1. A Escola	43
III.1.1. Contextualização Histórica	43
III.1.2. Infra-Estruturas	45
III.1.3. Política Educativa da Escola	48
III.1.3.1. Paradigma Educativo	48
III.1.3.2. Finalidades	48
III.1.4. Estruturas Pedagógicas de Apoio	49
III.1.4.1. A Biblioteca Escolar - Centro de Recursos Educativos	49
III.1.5. Caraterização da Comunidade Educativa	49
III.1.5.1. Pessoal docente	50
III.1.5.2. Pessoal não docente	51
III.1.5.3. Caraterização do grupo de Artes Visuais	51
III.1.5.4. Caraterização do Orientador Cooperante	52
III.1.5.5. Caraterização do Núcleo de Estágio de Artes Visuais	53
III.1.6. Caraterização da Turma	55
III.1.6.1. Necessidades Educativas Especiais. Conclusões após observação	58
<b>CAPÍTULO IV - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA. IMPLEMENTAÇÃO/OBSERVAÇÃO/AÇÃO/DESCRIÇÃO.</b>	<b>63</b>
IV.1. Planificação Anual da (Educação Visual - 3º ciclo)	63
IV.2. Planificação Médio Prazo (Trimestral)	66
IV.3. Planificação das Aulas Assistidas	67
IV.3.1. Aulas Assistidas - 1º Período - Unidade de Trabalho 1 - A Forma. Perceção Visual	69
IV.3.2. Aulas Assistidas - 2º Período - Unidade de Trabalho 2 - Comunicação Visual e Unidade de Trabalho 3 - A Estrutura	73
IV.4. Avaliação à disciplina de Educação Visual	76
IV.4.1. Avaliações e notas finais do primeiro período	79
IV.4.2. Avaliações e notas finais do segundo período	80
IV.5. Síntese descritiva da turma ao longo do ano letivo	81
IV.6. Auto - Avaliação	82
IV.7. Estratégias de Intervenção e Avaliação da Ação	83
IV.8. Reflexão Global das Aulas Assistidas	83

<b>CAPÍTULO V - OUTRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS. RESULTADOS OBTIDOS, REFLEXÃO CRÍTICA E APRESENTAÇÕES DE PROPOSTAS DE MELHORIA.</b>	<b>85</b>
V.1. Atividades Curriculares	85
V.1.1. Reuniões de Núcleo de Estágio	85
V.1.2. Observação de Aulas Assistidas	85
V.2. Atividades Extra - Curriculares	86
V.2.1. Criação de um Blogue do Núcleo de Estágio	86
V.2.2. Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho I - A Forma	87
V.2.3. Semana MUDASTI	88
V.2.4. Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho II - A Comunicação Visual	89
V.2.5. Semana da Leitura. Divulgação	89
V.2.6. Semana “Artíris”	90
Considerações Finais	93
Bibliografia	95
Lista de Apêndices	101
Lista de Anexos	105



# Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Placa de Identificação da Escola ESQP	43
<b>Figura 2</b> - Entrada Principal da Escola	43
<b>Figura 3</b> - Logótipo Escola ESQP	43
<b>Figura 4</b> - Página oficial da Escola Secundária Quinta das Palmeiras	44
<b>Figura 5</b> - Localização da Escola na Cidade da Covilhã	45
<b>Figura 6</b> - Exterior da Escola	46
<b>Figura 7</b> - Bloco D	47
<b>Figura 8</b> - Sala dos Professores	47
<b>Figura 9</b> - Entrada Bloco A	47
<b>Figura 10</b> - Biblioteca do Bloco A	47
<b>Figura 11</b> - Centro Tecnológico	47
<b>Figura 12</b> - Sala nº 19 de Educação Visual onde decorreu o Estágio Pedagógico	47
<b>Figura 13</b> - Esquema com as finalidades principais a que a escola se compromete, presente no Projeto Educativo: ensinar para o sucesso de todos os alunos num espírito de auto - aprendizagem num mundo em mudança	48
<b>Figura 14</b> - Página oficial do Blogue da Biblioteca ESQP	49
<b>Figura 15</b> - Gráfico representativo das habilitações literárias dos pais	56
<b>Figura 16</b> - Gráficos representativos das profissões dos pais	56
<b>Figura 17</b> - Gráficos representativos do número de irmãos e da situação conjugal dos pais	57
<b>Figura 18</b> - Gráfico representativo das atividades preferidas dos alunos	58
<b>Figura 19</b> - Gráfico representativo dos níveis atribuídos no 1º período	80
<b>Figura 20</b> - Gráfico representativo dos níveis atribuídos no 2º período	81
<b>Figura 21</b> - Níveis atribuídos no 1º e 2º Período na disciplina de Educação Visual	82
<b>Figura 22</b> - Página oficial do Blogue do Núcleo de Estágio	87
<b>Figura 23</b> - Faixa de divulgação do Blogue do Núcleo de Estágio	87
<b>Figura 24</b> - Registo Fotográfico - Exposição na Entrada do Bloco A - A Forma	88
<b>Figura 25</b> - Registo Fotográfico - Exposição na Biblioteca do Bloco A - Comunicação Visual	89
<b>Figura 26</b> - Registo Fotográfico da Montagem da Exposição - Semana “Artíris”	91



# Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Constituição Blocos da ESQP	46
<b>Tabela 2</b> - Distribuição dos alunos pelas turmas	50
<b>Tabela 3</b> - Recursos Humanos - quadro da situação profissional do professor na escola	50
<b>Tabela 4</b> - Recursos Humanos - pessoal não docente	51
<b>Tabela 5</b> - Tabelas representativas das disciplinas preferidas dos alunos, assim como as disciplinas onde sentem mais dificuldades	57
<b>Tabela 6</b> - Critério de Avaliação do Grupo de Artes Visuais para a disciplina de Educação Visual	77
<b>Tabela 7</b> - Terminologia Adotada na Avaliação do Ensino Básico	78
<b>Tabela 8</b> - Parâmetros de Avaliação da disciplina de Educação Visual	78





# Lista de Acrónimos

BECRE	Biblioteca Escolar - Centro de Recursos Educativos
CNCB	Currículo Nacional de Competências Básicas
CSAE	Critical Studies in Art and Design Education
DBAE	Discipline-Based Arts Education
E/A	Ensino - Aprendizagem
ESQP	Escola Secundária Quinta das Palmeiras
EV	Educação Visual
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEAV	Mestrado em Ensino das Artes Visuais
MNS	Museu Nogueira da Silva
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UBI	Universidade da Beira Interior
VTs	Visual Thinking Strategies



# Introdução

O presente relatório foi elaborado no final do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, no contexto do segundo ano de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Universidade da Beira Interior (UBI).

Surge como um resultado de um longo trabalho desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico, sob a orientação do Orientador Cooperante, Dr. João Paulo Trigueiros e da Profª Doutora Fátima Caiado. Compõe-se de cinco capítulos fundamentais. Desta forma optamos por organizar uma disposição simples de formatação, que coadjuvasse a leitura e perceção do encadeamento pedagógico que foi conseguido ao longo do ano letivo 2011/2012.

O capítulo I incide sobre a importância das artes no Currículo do Ensino Básico, incluindo uma análise ao programa da disciplina lecionada no estágio pedagógico-Educação Visual (7ºano).

No capítulo II aprofunda-se o tema proposto para investigação “Ensino do Desenho, pela Educação do Olhar, no Terceiro ciclo do Ensino Básico”, que se justifica pelo fato de o Desenho ser a técnica de expressão mais trabalhada pelos alunos, em Educação Visual.

A necessidade que o homem tem de comunicar levou-o, desde os primórdios da humanidade, a edificar sistemas semióticos que utilizavam, o gestual, o desenho e os sons como veículos para expressar sentimentos, crenças e necessidades deixando-nos testemunhos da sua cultura através dos seus artefactos. Levou-o a desenvolver uma linguagem representativa como, por exemplo, a arte rupestre e a escrita pictográfica (desenvolvimento das primeiras formas de escrita).

As primeiras tentativas de comunicação por escrito fizeram-se por meio de desenhos, os quais se tornaram progressivamente mais esquemáticos, numa procura de simplificação, acabando por conduzir às chamadas escritas ideográficas e às escritas fonéticas da atualidade. No entanto, o desenho não cedeu a sua posição como meio de expressão e comunicação quer a nível da linguagem escrita, quer da linguagem falada.

Um dos principais objetivos deste trabalho de investigação é fundamentar a importância do Ensino do Desenho na formação do ensino básico, visto que o desenho possibilita uma ampla liberdade de figuração/abstração e apreciação subjetiva. O desenho consegue mesmo ser de uma eficácia de expressão, comunicação e força retórica que a própria escrita ou até mesmo que a comunicação oral, fato este que a experiência quotidiana de cada um de nós põe em evidência.

Quando “cingimos” o “Ensino do Desenho” à “Educação do Olhar”, não nos referimos apenas à perceção visual estudados por importantes psicólogos da Gestalt como Rudolph Arnheim referimo-nos a aprender a ver e a contextualizar obras e artefactos, a desenvolver um espírito crítico. No fundo o que se engloba debaixo do contexto “Alfabetização Visual”.

Para atingirmos os objetivos anteriormente propostos teremos que refletir diversas temáticas e problemáticas, que se interligam com o Ensino do Desenho, centrando-nos no Desenho de representação por ser este o núcleo principal das Unidades Temáticas de Educação Visual.

Com o decorrer do trabalho de investigação em paralelo à Prática de Ensino Supervisionada (PES) apropriar-nos-emos de algumas representações gráficas (desenhos) dos alunos da turma que ilustram o nosso tema de investigação, pois pretendemos antes de mais uma metodologia de investigação/ação, em que a nossa própria pesquisa, enquanto professores estagiários se deve refletir na nossa metodologia de ensino/aprendizagem no sentido dos resultados esperados (refletidos nas competências, aptidões e atitudes dos alunos). Assim esta investigação, considera-se como fundamental, uma vez que permite complementar toda a investigação, essencialmente bibliográfica sobre o Ensino do Desenho numa vertente aplicada à realidade profissional.

O capítulo III e IV respeitante ao relatório de estágio descrevem a Prática de Ensino Supervisionada (PES), a fim de se poder vislumbrar em pormenor uma hipotética preparação e consequente ação de um estagiário.

O capítulo V dá a conhecer as diversas atividades extra-curriculares nas quais a autora deste relatório colaborou expondo-se os objetivos destas atividades complementares do ensino dos conteúdos programáticos aportados nas aulas.

É apresentada uma conclusão pessoal, referente ao estágio pedagógico e culmina com uma reflexão acerca do Ensino do Desenho, baseada na pesquisa realizada pela autora deste relatório.

Finalmente apresentam-se as diferentes referências bibliográficas, webgrafia e os documento oficiais consultados que foram empregadas para a elaboração deste documento.

# CAPÍTULO I

## CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS.

### I.1. A importância do ensino artístico

No entender do Currículo do Ensino Básico<sup>1</sup>, a arte, como forma de capturar o mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade de explorar e transmitir novos valores, entender as diferentes culturas e constituir-se como expressão de cada sociedade.

A importância das Artes (entendidas várias expressões artísticas) no Ensino Básico concentra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do aluno através da produção/criação, reflexão/interpretação e fruição/contemplação, deste modo, consolida-se que as artes são um fator indispensável no aperfeiçoamento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, pois são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. É importante destacar que o trabalho educativo das Artes no Ensino Básico (do 1º ao 3º, ciclo) não visa formar “artistas”, ou produzir “obras de arte” mas alargar a capacidade criativa e imaginativa dos alunos de maneira a permitir que eles conheçam várias linguagens artísticas e desenvolvam um “Olhar” sensível, um auto - conhecimento e valorização da diferença.

A importância da vivência estética - artística incute o modo como se aprende, como se comunica e como se sente, analisa e interpreta os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. Arquitetam-se representações, alargam-se horizontes, observam-se símbolos do nosso universo psicológico, social e cultural. Permite, também, um desenvolvimento de linguagem verbal/escrita e do pensamento abstrato e racional que nos caracteriza.

As artes, no currículo do Ensino Básico, através do desenvolvimento da sensibilidade estética, permitem aos alunos, adquirirem competências de comunicação expressiva, desenvolvendo assim as capacidades de intervenção no seu próprio processo de perceção e consolidação de conhecimentos e comunicações (voluntárias e involuntárias) com os seus pares (colegas, professores, família e comunidades) desenvolvendo assim a inteligência interpessoal e intrapessoal (Howard Gardner, 1994).

A teoria das Inteligências Múltiplas<sup>2</sup> defende que o sistema educacional deve contemplar as artes e os processos cognitivos desencadeados por cada uma das inteligências (Gardner, 1994). Esta teoria teve duas grandes implicações:

---

<sup>1</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais retirado de <http://dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2> (ANEXO I)

<sup>2</sup> Gardner, H., (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Primeiro, comprova que, cada um de nós, influenciado pela genética e pelo ambiente cultural, apresenta um perfil individual e sente-se motivado para ser diferente dos outros;

Segundo, contempla todos os seres humanos com o mesmo perfil nestas inteligências, isto porque os indivíduos têm experiências de vida diversificadas e sentem-se motivados para se diferenciarem uns dos outros (Winner, 2010).<sup>3</sup>

Aconselha-se, nas diversas abordagens às unidades de trabalho, envolver o(s) aluno(s) no método da resolução de problemas, metodologias já aplicadas no 2º ciclo, as quais devem continuar a ser desenvolvidas com um nível superior de informação e de resultados. Sendo assim, a educação artística deverá ser sistemática, num trajeto de tempo com sensibilização a longo prazo e possibilitando relações mais dinâmicas e produtivas entre a educação, cultura e arte.

Raquel Reis afirma que:

*“Um dos problemas que se tem posto nas inúmeras reformas do sistema educacional no que respeita ao papel da Arte, tem sido encontrar programas e métodos que conciliem as atividades ligadas aos conceitos “imaginativo” com “lógico”, “inventivo” com “didático” e “estético” com “utilitário”” (REIS, 2003).<sup>4</sup>*

As artes ocupam, também, um lugar privilegiado no desenvolvimento psicomotor, em especial o drama, as artes visuais e também a música, que oferece ao aluno a oportunidade de engendrar diretamente os materiais de comunicação e expressão. A presença das expressões artísticas no quotidiano da sala de aula pode ter duas funções específicas: como objetos de aprendizagem e como estratégias de aprendizagem.

Nas aulas de Educação Visual não se pretende criar artistas. No ato de aprender a desenhar, pretende-se que os alunos aprendam a pensar, bem como que desenvolvam a criatividade (que será imprescindível em qualquer área da vida), o sentido crítico, a cultura visual e muitas outras competências que a convivência com as artes propicia.

Alguns autores consideram a educação artística fundamental no ensino e uma área primordial da educação.

Segundo Best (1996) a educação artística proporciona espaços e tempos onde se constroem vários tipos de literacia em paralelo ao desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e destrezas em formas únicas de expressão e comunicação.<sup>5</sup>

A educação artística baseia-se na experiência direta dos sentidos, legitimando-os como fonte de conhecimento. O seu objetivo é relacionar a pessoa e a experiência diretamente, construindo conexões entre o verbal e o não verbal, entre o que é estritamente lógico e o emocional (Eisner, 1972/Barbosa, 1995).<sup>6</sup>

Já Read (1943) considera que a arte é a base da educação e, na sua obra *“Educação pela Arte”*, defende a tese de Platão: a arte deve ser a base de toda a educação natural. Afirma que o objetivo geral da educação é estimular o desenvolvimento do que é individual

<sup>3</sup>Winner, Ellen (2010), Howard Gardner [Consult.2012.03.24]. Disponível em URL <<http://www.howardgardner.com/>>

<sup>4</sup> Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Universidade Aberta. Lisboa.

<sup>5</sup> Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O Papel das Artes na Educação*. Porto: Asa.

<sup>6</sup> Eisner, E. W. (1972) *Educating Artistic Vision*. New York: MacMillan; Barbosa, P. (1995) *Metamorfoses do Real*. Porto: Edições Afrontamento.

em cada pessoa, pois cada ser Humano é particular e singular dentro da rede social a que pertence. A obra do autor deu origem a uma corrente com o mesmo nome da sua obra, “*Educação pela Arte*”, que crê que o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão são indispensáveis para a formação holística do ser Humano.<sup>7</sup>

O Ministério da Educação, no Currículo Nacional do Ensino Básico, comprova:

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas do saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.”<sup>8</sup>

## 1.2. O Programa (ministerial) de Educação Visual

O Programa da Disciplina de Educação Visual é um Programa aberto e flexível. Este plano de organização do ensino - aprendizagem (E/A) constitui sobretudo uma referência fundamental, indicando os conteúdos e competências essenciais a trabalhar a nível da Escola em cada ano de escolaridade. A programação feita para o sétimo, oitavo e nono ano contempla quer o ajustamento do programa<sup>9</sup> de Educação Visual quer o documento “Competências Específicas - Educação Visual”, de acordo com a reorganização curricular.

A Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no *interface* da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual.

No sétimo ano aborda-se fundamentalmente o desenho expressivo, o desenho de observação e o desenho geométrico. Pretende-se que, na globalidade, o aluno compreenda a linguagem visual, utilizando-a para se exprimir graficamente, interpretar significados, comunicar e intervir visualmente.

No oitavo ano aborda-se fundamentalmente a representação do espaço e a conceção de formas, aplicando o método projetual. Pretende-se que o aluno analise e tenha em conta os fatores que determinam a forma dos objetos, compreenda e utilize, nas suas propostas/projetos, diferentes modos de representação de objetos e do espaço tridimensional, aplicando códigos de representação normalizada.

---

<sup>7</sup> Read, H. (1943). *A educação pela arte*. Edições 70. Lisboa.

<sup>8</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.149.

<sup>9</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Básica - **Ajustamento do programa de Educação Visual: 3.º ciclo**. [Suporte eletrónico]. Lisboa: Ministério da Educação, 2001b. [Consultado em 15/09/2011]. Disponível em <http://www.dgidec.min> (ANEXO II)

No nono ano coloca-se a tónica na realização de projetos (de objetos de *design* de equipamento e de moda, de *design* gráfico, de objetos de comunicação estética, de espaços), nos quais são aplicados e aprofundados conhecimentos anteriores.

Nas unidades de trabalho, a organização do processo de ensino - aprendizagem prevê atividades que atravessam os eixos estruturantes das competências específicas: fruição/contemplação, reflexão/interpretação e criação/produção.

No nosso ponto de vista, no terceiro ciclo, o leque de escolhas, à disposição do aluno, é alargado. Permanece a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida outra área artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo com a oferta da escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra).

No entanto, o programa torna-se repetitivo. Os alunos repetem no terceiro ciclo muitas coisas que trabalham no segundo ciclo. As unidades de trabalho do sétimo e oitavo anos são iguais.

No que diz respeito ao nono ano, consideramos que Educação Visual devia ser obrigatório para todos os alunos, e por esta razão devia estar mais focada para as artes visuais, no sentido de estimular a imaginação, o lado afetivo e o emotivo.

Consideramos também que, em termos de organização curricular, deveria existir uma estrutura definida de grelhas de avaliação, que permitisse a adequação de cada professor.

A Educação Visual, no terceiro ciclo, é uma disciplina que tem como finalidade desenvolver, nos alunos, uma sensibilidade estética perante o mundo que os rodeia, para que sejam capazes de comunicar de forma expressiva, desenvolvendo-lhes a capacidade de intervenção no seu processo de perceção.

Procura-se, na abordagem das unidades de trabalho, envolver o(s) aluno(s) no método da resolução de problemas, metodologia já aplicada no segundo ciclo e a qual deve continuar a ser desenvolvida com um nível superior de informação e de resultados.

O programa de Educação Visual é vasto a nível de conteúdos, mas cabe ao professor a planificação das unidades de trabalho, de forma a envolver várias matérias possíveis a serem desenvolvidas numa mesma apresentação e no desenvolvimento de um mesmo trabalho, havendo contudo a necessidade de fazer a abordagem de estudos de especialidade (p.e. cor, forma).

Deve haver sempre a preocupação de não repetir conteúdos, mas sim fazer uma abordagem no sentido crescente de maior profundidade. Também a interdisciplinaridade deve ser levada em conta, no sentido de aliar os mesmos conteúdos nas diferentes abordagens disciplinares para os alunos fruírem de um maior leque de entendimento do tema em, referência, nas suas diferentes vertentes (p.e. luz - cor em interdisciplinaridade com a física e química).

No fim do terceiro ciclo, todos os conteúdos devem ter sido desenvolvidos de forma a dotar os alunos de um nível superior de informação com consequências de intervenção a nível da criatividade, exigência na qualidade e uma consciente e correta intervenção no mundo envolvente. Assim, a educação artística deverá ser sistemática, num percurso de tempo com



sensibilização a longo prazo e possibilitando relações mais dinâmicas e frutíferas entre a educação, cultura e arte.

Para finalizar, sublinhamos que a expressão plástica ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento psicomotor do aluno e oferece-lhe a oportunidade de manipular diretamente os materiais de comunicação e expressão e produzir objetos concretos e reais.

### **I.3. Currículo Nacional do Ensino Básico**

#### **I.3.1. As Artes no currículo do ensino básico. Competências comuns**

O Ministério da Educação considera, as artes, como elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social, cultural do aluno, visto que as artes são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.

As Artes no currículo do ensino básico desenvolvem-se essencialmente em quatro áreas artísticas que estão presentes ao longo dos três ciclos:<sup>10</sup>

- “ *Expressão Plástica e Educação Visual*;
- *Expressão e Educação Musical*;
- *Expressão Dramática/ Teatro*;
- *Expressão Físico - Motora/ Dança*. ”<sup>11</sup>

No 3º ciclo do ensino básico o leque de opções de disciplinas de carácter artístico pode ser alargado segundo a oferta educativa da escola. A disciplina de Educação Visual no terceiro ciclo é de carácter obrigatório (exceto no 9º ano). É possibilitado ao aluno escolher uma outra disciplina artística opcional, também de carácter obrigatório, tais como educação Musical, Oficina de Teatro, Dança, entre outras.<sup>12</sup>

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, a arte é, assim uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo:

“A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões - cognitiva, afetiva e comunicativa. Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento

---

<sup>10</sup> O primeiro ciclo do ensino básico é o nível de ensino que corresponde aos primeiros anos de educação escolar, o ensino primário, que vai desde o 1º ano ao 4º ano de escolaridade. O segundo ciclo do ensino básico é o nível de ensino correspondente ao 5º e 6º ano de escolaridade. O terceiro ciclo do ensino básico corresponde é o nível de ensino correspondente ao 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Segundo o decreto-lei n.º 85/2009 de 27 de agosto o ensino básico é universal e gratuito e atualmente a lei de bases do sistema educativo prolonga a escolaridade mínima obrigatória ao 12º ano do ensino Secundário. (ANEXO III)

<sup>11</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.149.

<sup>12</sup> No caso da ESQP, escola pela qual a autora deste relatório se encontrou em estágio, tratou-se da disciplina de Arte e Design.

estético - visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia.

A Arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do patrimônio artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura. O entendimento da diversidade cultural ajuda à comparação e clarificação das circunstâncias históricas, dos modos de expressão visual, convenções e ideologias, valores e atitudes, pressupondo a emergência de processos de relativização cultural e ideológica que promovem novas formas de olhar, ver e pensar. Estas formas revelam-se essenciais na educação em geral, pelo facto de implicarem processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente.”<sup>13</sup>

Relativamente à disciplina de Educação Visual o Currículo Nacional do Ensino Básico afirma que esta se encontra no cruzamento entre a comunicação e a cultura individual e coletiva tornando-se necessária para a apreensão do Universo Visual. Assim, em contextos formais ou informais de educação deve-se desenvolver o *“poder de discriminação em relação a formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente.”*. Trata-se de modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do “olhar” e do “ver”. Na compreensão do patrimônio artístico e cultural está envolvida a percepção, experiência estética como resposta às qualidades formais e simbólicas dum sistema artístico ou de comunicação visual, no seu sentido mais amplo. Em última instância promovem-se modos de expressão e sensibilidade ao(s) estilo(s) pessoais, grupais ou culturais.

No século XX, foram realizadas pesquisas na área da Educação e da Psicologia, que contribuíram para uma melhor e mais vasta percepção do papel da arte na evolução do ser humano. No decorrer das últimas décadas, as diretrizes mentoras nesta área apontam para uma adaptação, cada vez mais aprofundada, dos saberes do âmbito das teorias da arte, da estética, para além da produção artística, na educação, em níveis ou ciclos pré-vocacionais. Destas investigações despontaram dados essenciais para a compreensão do sujeito como criador/fruidor/comunicador. Estas conceções educacionais e artísticas apresentaram novas linhas de orientação, produzindo mudanças tanto a nível teórico como a nível prático, na Educação Visual que tiveram um impacto, poucas vezes detetados ou reconhecidos, noutras disciplinas ou áreas de conhecimento.

O paradigma imediatamente anterior, alicerçado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjetivo, interior, direto e desligado do saber da percepção ou da razão, compartimentando o cognitivo/ racional e o afetivo/ criativo, teve como reflexo, na prática escolar, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade até à pré-escolaridade, o sentido do processo criativo como manifestação espontânea e auto-expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando, sucessivamente, a inserção de conceitos de comunicação visual, privilegiando a descoberta e experimentação no sentido de gerar novos modos de fazer e de ver.

É confirmado que as rotinas educativas, causadas pela visão expressionística, têm vindo a ser abandonadas, dando lugar a ações educativas organizadas, de acordo com modelos

---

<sup>13</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.155.

didáticos abertos e flexíveis, dando lugar a uma *ruptura epistemológica*, centralizada num novo sentido sobre o papel das artes visuais no crescimento humano, integrando três dimensões essenciais: *sentir* (intuição/sensação/empirismo), *agir* (idear/criar/implementar) *conhecer* (alfabetização visual/inteligência visual/alfabetização cultural/conhecimento do património histórico/artístico da humanidade).

Esta ciência não divorcia o corpo do espírito, evolui com a competência que o sujeito tem no uso de *ferramentas*, disponibilizadas pela realização/expressão plástica.

A evolução da percepção estética e a produção de objetos plásticos envolve a compreensão e intervenção numa estrutura cultural à qual a escola não pode estar indiferente. O recurso ao método de deliberação de problemas e metodologia projetual na Educação Visual tem favorecido a valorização de resoluções utilitárias diretas, negligenciando-se, por vezes, a extensão estética das propostas.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico:

“A relação entre o Universo Visual e os conteúdos das competências formuladas para a Educação Visual pressupõe uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo”.<sup>14</sup>

### **I.3.2. Relação com as competências gerais do currículo do Ensino Básico**

Os princípios e valores do currículo assim como competências gerais são influenciados por todas as competências artísticas desenvolvidas no currículo do ensino básico. Estas competências proporcionam o desenvolvimento holístico do indivíduo, desenvolvem capacidades afetivas e cognitivas que provocam o desenvolvimento e a interação de diversas mentalidades.

As artes propiciam, por meio de ações, o desenvolvimento dos saberes que um indivíduo possui num determinado momento possibilitando a evolução de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que ajuda a enriquecer os saberes adquiridos. Através das competências artísticas afirma-se e constrói-se a diferença de cada indivíduo difundindo a sua expressão como uma ferramenta ativa de interação com a comunidade proporcionando, através de processos multiculturais e criativos, uma compreensão de pessoas e sociedades. Ao serem elementos facilitadores de interações sociais e culturais tornam-se um meio para enfrentar situações de tensão social uma vez que utilizam como recurso expressivo componentes de vivências quotidianas do indivíduo tais como imagens, sons e movimentos que ele estrutura de forma criativa.

As capacidades artísticas detêm um espaço de bem-estar, de independência e liberdade. São um espaço de partilha de diversas sensações e emoções que permitem a coerência interna do indivíduo e reforçam a sua auto-estima. Ao mesmo tempo, são um veículo na integração de pessoas com necessidades educativas especiais pois implicam uma formação contínua procriando nos indivíduos uma curiosidade incessante.

---

<sup>14</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.155

### **I.3.2.1. Contributos das competências artísticas (específicas)**

O aluno, ao longo de educação básica, deve ter a possibilidade de vivenciar aprendizagens diferenciadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao endurecimento da sua identidade pessoal e social.

As competências artísticas específicas proporcionam ao aluno:

- Práticas de Investigação num determinado tema / situação / problema significativo, para o aluno;
- Produção e realização de espetáculos, oficinas, exposições, instalações e outros;
- Utilização das tecnologias da informação e comunicação;
- Assistências a diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos de natureza e orientações estéticas diversificadas.
- Práticas interdisciplinares com outras disciplinas, com base em projetos que estimulem transferência de saberes;
- Contato e conhecimento de diferentes tipos de culturas artísticas (povos/épocas);
- Conhecimento do património artístico nacional, da sua valorização através de trabalho de investigação que pressuponha recolha, registo, exploração e avaliação de dados e, sempre que possível, visitas de estudo;
- Intercâmbio entre escolas e outras instituições através de troca de conhecimentos entre estudantes, protocolos com parcerias com instituições sociais, culturais e de recreio para uma dinamização/integração/cultural/comunitária da escola;
- Exploração de distintas formas e técnicas de criação de processos comunicacionais e sua interação, seleção e aplicação, informando, no processo de criação artística e incentivando de formas personalizadas de expressão e comunicação.

### **I.3.3. Competências específicas da Educação Visual - EB - 3º ciclo**

As metas que se identificam como essenciais ao desenvolvimento de uma ação educativa que, desde cedo, proporciona vivências de diferentes universos visuais, assentam nos quatro eixos, (designados por domínios) interdependentes, que se conjugam para o desenvolvimento das competências específicas em Literacia das Artes, considerados no “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais”<sup>15</sup> que se designam: **Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Apropriação das Linguagens Elementares das Artes e Compreensão das Artes no Contexto.** A estes eixos correspondem três organizadores das dimensões das competências

---

<sup>15</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais.

específicas, a saber: *fruição/contemplação*; *produção/criação* e *reflexão/interpretação*, os quais se subdividem: Comunicação Visual e Elementos da forma.

### **I.3.3.1. Literacia em Artes**

Literacia em artes pressupõe a idoneidade de comunicar e interpretar significados empregando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a inquisição de competências e o uso de sinais e símbolos específicos, divergentes em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados bem como requer ainda o sentido de uma obra de arte no âmbito social e cultural que a abrange e o reconhecimento das suas funções nele.

Expandir a literacia artística é um procedimento sempre inacabado de aprendizagem e participação que colabora para o aperfeiçoamento das nossas comunidades e culturas num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais valorizado.

A apropriação das competências comuns é realizada de forma progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte:

#### **A) Apropriação das linguagens elementares das artes:**

- Compreender o fenómeno artístico desde uma perspectiva científica;
- Adquirir, identificar e aplicar adequadamente conceitos relacionados com as obras artísticas;
- Descodificar diferentes linguagens e códigos das artes;
- Utilizar técnicas e instrumentos com sentido de adequação;
- Mobilizar a multisensorialidade, inerente ao humano, na percepção;
- Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações.

#### **B) Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação através:**

- Da aplicação das linguagens e códigos de comunicação antigos e atuais;
- Interação com o outro sem perda da individualidade e a autenticidade;
- Atitude crítica fundamentada em relação à sua produção e à dos outros;
- Manter uma relação emotiva com a obra de arte, manifestando preferências informadas;
- Do desenvolvimento da psico-motricidade na utilização de diferentes ferramentas/ técnicas e procedimentos artísticos;
- Da aplicação das tecnologias de informação e comunicação na prática artística;
- De uma atitude política comprometida na defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida;
- Do processo de produção artística ativo;

- Da compreensão dos estereótipos como elementos facilitadores, mas também empobrecedores da comunicação;
- Ter em conta a opinião justificada dos outros, perante uma atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum;
- Cumprir normas para trabalho de grupo, gestão de materiais e equipamentos coletivos, partilha de espaços de trabalho.

**C) Desenvolvimentos da criatividade através de valorização de:**

- Expressão espontânea;
- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas;
- Selecionar a informação em função do problema;
- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva;
- Inventar símbolos/códigos para representar material artístico;
- Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

**D) Compreensão das artes no contexto através:**

- Da identificação de características da arte portuguesa e da arte de diferentes povos, cultura, épocas e valorização do património artístico e comparação de diferentes formas de expressão artística;
- Do desenvolvimento de projetos de pesquisa em artes;
- Do entendimento do impacto dos avanços tecnológicos nas artes;
- Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas;
- Assistir e refletir sobre acontecimentos artísticos em direto (espetáculos, exposições);
- Conhecer ambientes profissionais relacionados com atividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio).

### **I.3.3.2. Eixos estruturantes das competências específicas - EV**

As competências específicas que o aluno deve adquirir ao longo do ensino básico unem-se em três conceitos nomeadamente: *a fruição-contemplação; produção-criação e reflexão-interpretação.*

**A) No âmbito de Fruição - Contemplação, o aluno deve demonstrar reconhecer:**

- A relevância do valor cultural das artes visuais como indispensável ao desenvolvimento humano e do espaço natural e construído, público e privado;
- Do património (artístico, cultural e natural) da região natal, como afirmação da identidade nacional e assumir o dever cívico da sua preservação;

- Identificar e relacionar o contexto histórico e sociocultural das diferentes manifestações das Artes Visuais (âmbito nacional e internacional);
- Reconhecer e valorizar formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.

**B) No âmbito da Produção - Criação, o aluno deve saber:**

- *“Utilizar diferentes meios expressivos de representação;*
- *Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;*
- *Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;*
- *Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;*
- *Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.”<sup>16</sup>*

**C) No âmbito da Reflexão - Interpretação, o aluno deve desenvolver:**

- Constantemente a criatividade integrando novos saberes e o senso de apreciação estética-artística;
- Compreender os diversos códigos das mensagens visuais e ser crítico na análise dos valores de consumo veiculados nas mesmas;
- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.

### **I.3.3.3. Domínios - Comunicação Visual e Elementos da Forma**

Para a operacionalização e articulação dos três eixos referidos e por uma questão metodológica enumeram-se dois dos domínios das competências específicas: Comunicação Visual e Elementos da forma.

#### **I.3.3.3.1. Comunicação Visual**

No domínio da comunicação visual, ao longo dos três ciclos do ensino básico, os alunos devem desenvolver as seguintes competências:

- *“Interpretar narrativas visuais;*
- *Traduzir diferentes narrativas em imagens;*
- *Conceber objetos plásticos em função de mensagens;*
- *Identificar e decodificar mensagens visuais, interpretando códigos específicos;*
- *Utilizar processos convencionais de comunicação na construção de objetos gráficos;*
- *Aplicar, de forma funcional, diferentes códigos visuais;*

---

<sup>16</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.157.

- *Utilizar códigos de representação normalizada e convencional em diferentes projetos.”<sup>17</sup>*

No terceiro ciclo definem-se as seguintes competências:

- *“Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais;*
- *Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual;*
- *Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento;*
- *Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem;*
- *Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da comunicação;*
- *Entender o desenho com um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas;*
- *Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.”<sup>18</sup>*

#### I.3.3.3.2. Elementos da Forma

Neste domínio, ao longo dos três ciclos do ensino básico, os alunos devem desenvolver as seguintes competências:

- *“Identificar e experimentar diferentes modos de representar a figura humana;*
- *Compreender as relações do seu corpo com os diferentes objetos integrados no espaço visual;*
- *Reconhecer diferentes formas de representação do espaço;*
- *Organizar formalmente espaços bidimensionais e tridimensionais;*
- *Utilizar conhecimentos sobre a compreensão e representação do espaço nas suas produções;*
- *Identificar os elementos integrantes da expressão visual: linha, textura e cor;*
- *Compreender e utilizar intencionalmente a estrutura das formas através da interpretação dos seus elementos;*
- *Relacionar as formas com os fatores condicionantes: físicos, funcionais e expressivos da matéria;*
- *Compreender a natureza da cor e a sua relação com a luz, aplicando os conhecimentos nas suas experimentações plásticas.”<sup>19</sup>*

<sup>17</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.158.

<sup>18</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.158.

<sup>19</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.159.



No terceiro ciclo definem-se as seguintes competências:

- *“Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção;*
- *Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas;*
- *Compreender as relações do Homem com o espaço: proporções, escala, movimento, ergonomia e antropometria;*
- *Entender visualmente a perspectiva central ou cônica recorrendo à representação, através do desenho de observação;*
- *Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais;*
- *Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume;*
- *Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos;*
- *Perceber os mecanismos percetivos da luz / cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais;*
- *Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas;*
- *Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual.”*<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais, pág.160.



## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO - CONCEPTUAL. ENSINO DO DESENHO - DOS 12 AOS 14 ANOS.

#### II.1. Conceito de Desenho

“O substantivo “desenho” deriva do latim *designu*, vocábulo rico de sentido, podendo simultaneamente significar “desenhar” e “designar”. O desenho, obra inscrita sobre um suporte com duas dimensões, apresenta plasticamente uma essência, um conceito, um pensamento ou representa as aparências do nosso mundo natural”<sup>21</sup>.

Até ao século XVI, o desenho esteve quase sempre ao serviço da pintura, da escultura e da arquitetura. Terá sido Albrecht Dürer<sup>22</sup> um dos primeiros a perceber a beleza do desenho e a conceder-lhe valor artístico *de per si*.

O desenho é sem dúvida, uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano. Uma das únicas que, da pré-história, sobreviveu até aos nossos dias.

Pelo desenho comunicamos e representamos, isto é, usamo-lo como instrumento mental que nos permite, mais rapidamente, associar o visível às ideias. Representa, dá a ver e é visto, permite a descrição de conceitos.

O ato de desenhar é um miraculoso ato de criação de uma forma. Pela inferência do claro através do escuro, numa superfície em branco ou vice-versa. Linha, mancha, textura, padrões, grafismos individuais, combinam-se para evocar a dimensão ou “contrapor” a tridimensionalidade.

Segundo Ana Leonor (2003), “*Originariamente, o desenho apresenta o movimento da mão, sobre uma superfície plana, quando esta segura um instrumento riscante que o realize.*”<sup>23</sup>

O fato de o movimento da mão aparecer na génese da definição permite distinguir, desde logo, duas direções diferentes do ato de desenhar: uma que está ligada diretamente ao gesto do desenho à mão livre e outra, mais conceptual, que utiliza quer mecanismos auxiliares quer códigos que, ainda no âmbito da definição, se afastam do gesto direto do fazer. O desenho pode tornar presente a imaginação de um objeto de pensamento.

É pertinente afirmar que falar da história do ensino do Desenho até 1911 é, em grande medida, refazer a história do ensino artístico, pois o Desenho era considerado a “base” de aprendizagem de todas as artes (pintura, escultura e arquitetura) e ofícios artesanais / industriais, como afirmava em 1860, José M. de Andrade Ferreira: “*O desenho é por certo a base, a condição essencial de todo o complexo de estudos de belas artes. É no*

---

<sup>21</sup> Sourian, Etienne (1990). *Vocabulaire d’Esthétique*, Paris, PUF. (Retirado de: Porfírio, Manuel; Ramos, Elza. (2008). *Manual do desenho - DESENHO A, 11º Ano*. ASA Editores, S.A. Edição. Porto. Pág.2).

<sup>22</sup> Foi um gravador, pintor, ilustrador, matemático e teórico de arte alemão e, provavelmente, o mais famoso artista do Renascimento nórdico, tendo influenciado artistas do século XVI.

<sup>23</sup> Leonor. A. Rodrigues, M. (2003), *Desenho*, Lisboa, Quimera (Retirado de: Porfírio, Manuel; Ramos, Elza. (2008). *Manual do desenho - DESENHO A, 11º Ano*. ASA Editores, S.A. Edição. Porto. Pág.2).

*desenho que os alunos devem acentuar a maior força e assiduidade da sua aplicação. O desenho, para a pintura, é o mesmo que a aritmética para a matemática*”<sup>24</sup> (FERREIRA, 1860).

O desenho desempenha um espaço singular na vida de qualquer artista/criador, seja criança ou adulto, escultor, estilista, arquiteto ou engenheiro. No ato de desvendar a sua visão e habilidade, procura representar distintos aspetos do universo. Segundo Sarah Simblet (SIMBLET, 2005) *“o desenho constitui a expressão imediata da visão, do pensamento e do sentimento é um processo de investigação de ideias, de registos de conhecimentos, um refletor da experiência, ou seja, um espelho através do qual dá conta do seu lugar no mundo pela qual aprende a pensar.”*<sup>25</sup>

Na prática docente e no âmbito da prática de ensino supervisionada no 3º ciclo primordialmente, consideramos que o Desenho é a interpretação visual do mundo real (observação e representação do observador), oferece meios para a compreensão da história (foi através da história do desenho que se foi criando a história e representando a mesma). Pode ser uma interpretação, naturalista, realista, surrealista ou abstrata consequência de diferentes formas de “olhar”/representar do observador/autor. O registo do desenhado parte da observação da realidade e da sensibilidade do desenhador bem como da sua capacidade de expressão. A representação gráfica varia de indivíduo para indivíduo, tal como a sua grafia ou escrita, dependendo da personalidade e interesses de cada um. Gráfica porque, como forma de “escrita” utiliza os elementos da linguagem visual (ponto, linha, plano, volume, cor, textura e tamanho) e noções de composição visual para definir formas e exprimir imaginação e criatividade. A harmonia/dissonância na representação gráfica, transmite-nos ideias, emoções e percepções. A forma como desenhamos interfere com a forma como o desenho é interpretado. Assim sendo, numa composição equilibrada, significa que há uma harmonia visual entre os elementos que a constituem, paradoxalmente muitas vezes conseguidos através de contrastes.

A aquisição destas experiências é um ciclo que abrange a previsão, o investimento, o encontro, a confirmação e a revisão construtiva, isto é, a articulação/integração do processo criativo. A quantidade de experiência de quem desenha não é medida pelo número de imagens com que lida/produz, mas pelos investimentos que faz nas correspondentes previsões e pelas revisões do que desenha, pelas figuras que escolhe após o confronto com as respetivas consequências. No desenho, a percepção está associada à representação, tende a estruturar, de imediato, os campos da sintaxe e da semântica. Expressão da apreensão sensitiva/sensível do mundo exterior, interpretação individual sobre a realidade.

Segundo Alberto Carneiro (2002), *“O desenho é desenvolvido psicologicamente através dos meios pelos quais antecipamos imagens. À medida que planeamos as correspondentes significações e uma vez que, na percepção, as imagens nunca se repetem,*

---

<sup>24</sup> Ferreira (José Maria de Andrade). (1860). *A reforma da Academia das Bellas Artes de Lisboa*. Lisboa. Imprensa Nacional.

<sup>25</sup> Simblet, Sarah. (2005). *Desenho - Uma forma inovadora e prática de desenhar o mundo que nos rodeia*. Civilização Editores, Lda. Porto.pág.9.

*diferenciamos a nossa interpretação, movemo-nos de imagens para imagens, atribuindo prioridades num número restrito de constructos dicotomizados, escolhendo e antecipando figuras entre alternativas da nossa experiência.”<sup>26</sup>*

Em suma, o desenho não é nada mais que uma cópia fiel e subjetiva daquele que observa. Esta subjetividade é resultante das diferenças que existem no Homem. A “educação” do olhar será um dos primeiros objetivos a atingir enquanto desenhador.

## **II.2. O Desenho no processo Ensino - Aprendizagem no 3º ciclo do EB**

Salienta-se a importância do desenho no desenvolvimento integral do aluno assim como a visibilidade que este deve ter nos currículos escolares. Aprender a desenhar é algo mais que aprender a habilidade de bem-fazer uma determinada representação, é também saber representar o que se vê e a forma como se vê de modo a representar os sentimentos que podem estar expressos nessa observação. É um ato de liberdade, que é preciso incentivar nos alunos, para que cresçam desenhando, e não percam este incentivo à criatividade. A arte é o singular processo de liberdade, a parte real e inexplicável de nós mesmos, de exprimir o encantador que é o nosso Eu.

Uma das grandes “propriedades” do desenho, no ensino, é a de explorar as aptidões sensoriais e psico - motoras do aluno, as quais são geralmente esquecidas quando o ensino, mal concebido, se torna num treino mental, reduzido a uma aprendizagem por memorização. O desenho passa, assim, a desempenhar um papel complementar na formação do aluno: o de lhe permitir exprimir as suas ideias, sentimentos e estado de espírito e de plasmá-los através da gestualidade (manual e corporal), em algo material (um desenho).

No processo de aprendizagem o programa adverte que é preciso partir das necessidades dos alunos, sendo os programas orientações planeadas para que o professor as possa adaptar à realidade da turma e de cada indivíduo. Inclusive, ao nível das sequências dos temas e conteúdos, o programa não se entende como uma receita, prescrição rígida.

Percebe-se que no processo de ensino do desenho, no terceiro ciclo do ensino básico, a maior dificuldade que os alunos enfrentam é aliar a perceção à habilidade motora. Este é o maior obstáculo, “o vazio” entre a perceção/observação e o registo daquilo que se tenciona representar, pois para desenhar, é preciso olhar para o que se desenha, não só a nível simbólico e interpretativo (emotivo e intuitivo), mas sobretudo a nível de formas, linhas e relações entre os elementos. O Desenho de representação (representação do “real” ou “natural”) implica pensamento abstrato, “transferir” aquilo que tem volume, textura, dimensão, para a linguagem simbólica e codificada da linha e da mancha.

---

<sup>26</sup> MINISTÉRIO DA CULTURA - Instituto de Arte Contemporânea (2002). *Desenho Projeto de Desenho - Drawing Design Project - Ciclo de Desenho em Portugal no século XX*.pág.18.

Segundo Ana Leonor (2003), recorrendo ao uso comum do termo “desenho”, é frequente associar desenho a representação, uma vez que o que tende a surpreender-nos não é tanto a possibilidade de a mão deixar registado o seu movimento, mas que o conjunto dinâmico mão/mente seja capaz de transferir aquilo que os olhos veem para um grupo de riscos e manchas, e dar-lhes um, sentido universal evidente.<sup>27</sup>

O desenho exige um trabalho constante de aprendizagem dos instrumentos, processos e práticas de desenho assim como uma constante descoberta de si próprio. Antes do desenho, propriamente dito, há que aprender a ver e pensar pelo próprio desenho, aquilo que se pretende representar.

Esta representação vai para além do que é visível, passa por um processo de construção do objeto artístico. Ao desenhar estamos a projetar a natureza singular do ser que existe na pessoa que desenha, ou seja, ao desenho é adicionada a subjetividade do desenhador tornando a parte desenhada única e pessoal.

Segundo Chateau, J. (1961), “ *O artista, que trabalha para a arte, o artista, que realizou uma obra-prima sem qualquer consideração interesseira, toma uma atitude análoga à atitude lúdica. A seriedade que põem na sua atividade é a mesma que a seriedade na arte infantil*”<sup>28</sup>

Alguns autores referem “o desenvolvimento do desenho da criança”, no entanto não é o desenho que se desenvolve, nem a sua perfeição que evolui, mas a criança. A expressão mais correta deveria ser o “desenvolvimento da criança através do desenho”.

Os desenhos são apenas um reflexo do desenvolvimento bio-psico-sociomotor da criança, construindo para a criança uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente. O desenho é função, principalmente, do desenvolvimento das competências neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, encontrando-se também bem patentes as dimensões emocionais, sentimentais (expressão artística) e socioculturais.

No entanto, se por um lado, o ato de desenhar transporta épocas, lugares e culturas, por outro a atitude cultural, implícita a quem desenha e o desenho, varia conforme o contexto cultural em que se insere.

A vivência (maturidade) do desenhador será um, dos muitos, fatores que afetarão a arte de desenhar. Ensinar a desenhar, é permitir ao aluno a aquisição da habilidade de conseguir “uma boa mão”.

O manual de Educação Visual / *Visualmente - caderno de apoio ao professor* aborda os estereótipos do desenho infantil, no capítulo de materiais de apoio ao professor, os quais constituem uma ferramenta de trabalho importante no auxílio da compreensão da linguagem plástica da criança e do adolescente.

---

<sup>27</sup> Leonor, A. Rodrigues, M. (2003), *Desenho*, Lisboa, Quimera (Retirado de: Porfírio, Manuel; Ramos, Elza. (2008). *Manual do desenho - DESENHO A, 11º Ano*. ASA Editores, S.A. Edição. Porto. pág.3).

<sup>28</sup> Chateau, J. (1961), *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântia. pág.29.

Segundo o caderno de apoio ao professor:

“ Enquanto o desenho infantil constitui um meio de genuína comunicação dos conhecimentos e das emoções da criança, os estereótipos, que se formam normalmente entre os 7 e os 10 anos, são o resultados nem tanto do não saber desenhar, mas sobretudo da incapacidade de observar e de ser espontâneo na expressão gráfica, a partir dessa idade. Pode-se dizer que da garatuja a criança passa rapidamente para fases de representação pré-esquemática e esquemática. Assim, dos 7 aos 9 anos, vê-se que a criança já conhece melhor a realidade que a envolve e, desenhando e pintando, continua a aprender e a observar.

Dos 9 aos 11 anos, segue-se uma etapa de aproximação da realidade e dá-se a descoberta do plano e do espaço. Na pré-adolescência e na adolescência, aumenta espontaneamente a descoberta da terceira dimensão. É a fase do realismo artístico. Descobre-se o prazer especial de aprender as técnicas de observação e os sistemas organizadores da representação no plano e no espaço.

(...) A partir dos 12 anos a aproximação da realidade é cada vez maior e mais fácil, à medida que o jovem consegue compreender e representar com veracidade as formas no espaço.”<sup>29</sup>

Já no programa de Desenho,<sup>30</sup> no 10º ano o aluno em ambos os níveis de ensino terá que Ver - Criar e Comunicar, seguindo várias etapas de desenvolvimento do desenho:

1- No âmbito do **Observar e analisar**, o aluno deverá ser capaz:

- De observar e registar com elevado domínio de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam umas com as outras, bem como a integração de todas num só ou unidade decomponível em elementos estruturais.
- De observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios naturais, riscadores/ou de mancha. Pela observação e análise do observado, o aluno começa a adquirir as ferramentas necessárias ao processo do desenho.

2- No âmbito do **Manipular e sintetizar**, o aluno deverá:

- Estar apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstratas.
- Ter a capacidade de sintetizar e consequente manipulação do aprendido.

---

<sup>29</sup> *Visualmente. Educação Visual 7º, 8º e 9º anos\_ Terceiro Ciclo do Ensino Básico. Caderno do professor*, pag.41 e 45.)

<sup>30</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO - **DESENHO A - 10º ANO** CURSO CIENTÍFICO HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS - CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS DE ARTES VISUAIS E AUDIOVISUAIS. Retirado a 1 de setembro de 2011 de [www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/.../desenho\\_a\\_10.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/.../desenho_a_10.pdf) (ANEXO IV)

### 3- No âmbito do Interpretar e comunicar, o aluno deverá:

- Ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas.
- Agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção e metodologias de trabalho faseadas. Ao observado deverá incorporar-se a imaginação e criação do aluno enquanto desenhador.

Ao observar o desenho da criança, podemos verificar uma série de características nomeadamente: liberdade, amor, prazer, separação da realidade, representação e mistério, características estas resultado da espontaneidade com que a criança desenha.

A sua evolução ao longo dos tempos é visível pelos registos efetuados no desenho. As atividades lúdicas e expressivas são, para a criança realidades muito sérias.

Segundo VAYER.P. (1974), para a criança *“o desenho é um meio de expressão privilegiado. É simultaneamente um meio de expressão sensório-motora e lúdica, ligada às possibilidades de expressão gráfica (preensão, coordenação...) e uma linguagem mais fácil de submeter à sua fantasia que as palavras”*<sup>31</sup>

As aulas de Educação Visual dão-lhe a possibilidade de ser capaz de partir para um outro mundo, onde se sente poderosa, por poder criar, recriar e transformar o mundo a seu belo prazer. Pelo desenho a criança joga e transforma com liberdade.

Claparede, E. (1956) afirma, que o desenho de uma criança *“é um pouco da sua alma desenrolada sobre o papel”*<sup>32</sup>. O amor pela ordem, as emoções, a necessidade de afirmação de si, a imaginação e a criatividade fluem, no ato de desenhar, num clima de liberdade e autenticidade, bem diferente do tempo de trabalho rotineiro a que o adulto a condena.

De forma a compreender melhor que o desenho não é uma arte, mas uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete o seu crescimento ao mesmo tempo que o estimula, optamos por seguir a evolução cognitiva estudada por Piaget (1974), em que são apresentados vários estádio de desenvolvimento da criança e do desenho:<sup>33</sup>

**O Estádio Sensório - motor** (0 - 2 anos), a motivação para o desenho é resultado das experiências sensoriais e exercitações motoras que o mesmo lhe proporciona.

**O Estádio Pré - operatório** (3 - 7 anos), a criança sente uma necessidade de expressão inerente à sua imaginação.

**O Estádio das Operações Concretas** (7 - 12 anos) verifica-se uma ação expressiva - criativa com posteriores momentos de reflexões e análise crítica.

**O Estádio das Operações Formais** (12 - 14 anos) - (etapa de desenvolvimento onde incide o desenvolvimento do trabalho proposto), a criança pensa antes de agir ou seja, conscientemente e com metodologia é planeado e ponderado o desenho. A sua expressão fica

<sup>31</sup> *O diálogo corporal. A ação educativa dos 3 aos 5 anos.* Lisboa: Socicultut.

<sup>32</sup> Claparede, Eduardo (1956). *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental.* São Paulo, Ed. do Brasil, S.A.(cit. por Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo.* Coimbra: Atlântia,pág.126).

<sup>33</sup> Piaget, J.; Inhelder, B. (1974). *A Psicologia da Criança.* Paris, PUF. (Retirado de: Sousa, B. Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume.* Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.pág.199).



mais oculta do que nunca pelo conteúdo formal do desenho. O enérgico desejo de representar o real liga-se a circunstâncias de comunicação, submetendo-se às normas de desenhar e analisando uma perfeição que facilite aos outros uma compreensão direta e clara do que pretende comunicar com o seu desenho. Nesta fase desenha mais para os outros do que para si.

As dificuldades sentidas na representação “sob a forma de desenho” acabam por motivar, negativamente, o gosto pelo desenho nas crianças. Segundo Lowenfeld (1977):

“A ênfase exagerada atribuída pela criança à representação realística é indicação de que fez uma nova descoberta e que tomou consciência do seu ambiente. A necessidade de experiência visual supera, frequentemente, as suas qualidades criativas. É grande o perigo, porém, de que sendo as suas habilidades técnicas inadequadas para reproduzir exatamente o que vê, se sinta frustrada”<sup>34</sup>.

Igualmente as atividades grafo - pictóricas, baseadas na percepção do próprio corpo, objetos, pessoas e animais, estabelecem a possibilidade da criança evidenciar a si e aos outros um melhor domínio do esquema corporal e do próprio envolvimento.

GOODNOW.J. (1992) afirma que os desenhos infantis “*podem considerar-se indicadores dos aspetos gerais do desenvolvimento da criança*”.<sup>35</sup>

No entanto, a análise dos desenhos das crianças, tem sempre uma margem de incerteza e de subjetividade. O sentido compreende-se, imagina-se, mas não se vê<sup>36</sup> e o desenho é, e será sempre, uma atividade na qual, e através da qual, a criança orienta uma grande energia lúdica para o seu desenvolvimento, num ambiente de libertação, criação e autenticidade.

A criança antes da fase do realismo (Lowenfeld) quando desenha, cria com liberdade, sem limites nem propósitos apenas se exprime pela representação. Segundo Gonçalves (1976):

“A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem. O que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza, serenidade, desejos, curiosidades, experiências, um conjunto de fatos emotivos. Muitas vezes realiza em pintura o que a realidade social lhe nega. Se por exemplo, lhe acontece ser impedida de brincar com os seus companheiros será, muito provavelmente esse o seu desejo ou a tristeza de não o poder concretizar que exprime em pintura”.<sup>37</sup>

A criação plástica permite à criança a expressão de emergências psicológicas que de outra forma seriam mais difíceis de manifestar.

Segundo Gonçalves (1991):

“A criança revela-se através do que faz, pelo que os seus desenhos, pinturas e objetos devem ser observados com seriedade e não com as falsas apreciações ou exageradas manifestações do êxtase, decepção ou indiferença. Se, por um lado, a criança sente tristeza perante a indiferença do adulto, por outro lado, acaba por se tornar insensível ao aplauso sistemático. O que ela pede é que a tomem a sério. Por isso é preciso saber ler ou entender a pintura infantil para que não se comentam erros, quantas vezes causadores de graves perturbações. Na maioria dos casos a criança é vítima da intervenção desastrosa do adulto. O mundo plástico da criança é

<sup>34</sup> Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. S. Paulo: Ed. Mestre Jou.

<sup>35</sup> Goodnow.J. (1992). *Desenho de crianças*. Lisboa. Ed. Salamanca.

<sup>36</sup> Di Leo, J. H. (1985). *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

<sup>37</sup> Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Ed. (Retirado de: Sousa, B. Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* - 3º Volume. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.pág.167).

estruturalmente diferente do adulto. Tem valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução”.<sup>38</sup>

As aulas de Educação Visual são bastante importantes, revestem-se de atividades plásticas, como o colorir, o pintar, o desenhar entre outro tipo de atividades. A criança desenha e constrói o que o adulto lhe impõe e não aquilo que gostaria de desenhar e construir motivada pela sua vivência.

Segundo Gonçalves (1991):

“A expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que, quando pega em pincéis e tintas exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para sua maneira de ser e de agir. É essa a sua forma de aprender o mundo que a rodeia e de intervir nele. Muito concretamente, o tema da criança é ela própria. Quando a criança se exprime livremente ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios atos, por aí desenvolvendo, além da autoconfiança, um elevado grau de responsabilização. Se a criança se limita a fazer apenas o que a mandam fazer, ela não poderá responder inteiramente por isso, visto que isso é mais obra de quem manda do que de quem obedece. A educação que visa apenas transformar a criança num ser obediente, passivo, e submisso, fica muito aquém daquela que estimula no educando a vontade própria, o poder de iniciativa e de criatividade”.<sup>39</sup>

A expressão livre, permite à criança não só desenvolver a imaginação e a sensibilidade, como também aprender a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a veracidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.

A plena expressão plástica é conseguida pela criança através dos “seus” materiais de melhor qualidade que lhe são proporcionados. Todo o material deverá ser apreciado como um processo de satisfação às necessidades da criança e nunca como um meio de dar um tipo especial de lição de arte.

Segundo Lowenfeld (1980), que foi professor de Educação Artística na Pennsylvania State University, a escolha dos materiais é fundamental no decorrer do desenvolvimento de expressão plástica da criança, e descreve as várias etapas:<sup>40</sup>

**Etapa da Garatuja (2 - 4 anos)**

**Etapa Pré-Esquemática (4 - 7 anos)**

**Etapa Esquemática (7 - 9 anos)**

**Etapa do Realismo (9 - 12 anos)**

**Etapa Pseudonaturalista (12 - 14 anos)** - (etapa de desenvolvimento onde incide o desenvolvimento do trabalho proposto).

Mais do que nunca, os materiais deverão estar adaptados às necessidades expressivas. Possuindo grande capacidade de controlo da motricidade fina, as folhas de papel poderão ter

---

<sup>38</sup> Gonçalves, E. (1991). *A criança descobre a arte*. Amadora: Raiz Ed. (Retirado de: Sousa, B. Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* - 3º Volume. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.pág.168).

<sup>39</sup> Gonçalves, E. (1991). *A criança descobre a arte*. Amadora: Raiz Ed. (Retirado de: Sousa, B. Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* - 3º Volume. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.pág.168).

<sup>40</sup> Lowenfeld, V. (1980). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou. (Retirado de: Sousa, B. Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* - 3º Volume. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.pág.187).

agora tamanho reduzido (30x40 cm). Tantos os materiais grandes como os pequenos deverão misturar-se, podendo os maiores serem destinados a trabalhos de menor precisão e os mais pequenos a trabalhos que exijam maior pormenor e detalhe.

Tendo capacidades para pensar e planejar antes de atuar, é agora possível efetuar-se trabalho de projeto, refletindo sobre a melhor técnica e os materiais que serão mais adequados para a realização de um determinado propósito. A cara de uma pessoa, por exemplo, poderá ser realizada em desenho, pintura, moldagem, com ou sem detalhe, abstrato, ou figurativo, etc.

A expressão de um traço poderá realçar a importância de um dado elemento. Uma determinada cor poderá significar um certo estado de espírito. Um relevo no barro, uma dada ênfase. Escolhem-se por isso estes materiais para se poder efetuar aquelas formas expressivas.

A análise do desenho infantil/juvenil permite ao professor compreender, avaliar e perceber em que nível o aluno se encontra, podendo-o ajudar a ultrapassar estereótipos e assim desenvolver as capacidades de atenção, observação, análise e síntese, para uma melhor compreensão da realidade.

Neste sentido a disciplina de Educação Visual é uma peça chave para que o aluno compreenda a realidade pois ensina-o a “ver”, articulando a imaginação, a razão e a emoção, educando-o visualmente.

Os métodos de ensino do desenho são múltiplos e direcionados para a aquisição de inúmeras competências, pelo que se torna pertinente focarmo-nos na seguinte questão: ***Haverá um Ensino Ideal do Desenho mesmo se estivermos só a falar de desenho, de representação?***

Certamente não haverá um ensino ideal do desenho, pois desenhar é um ato inteligente de representação que dá forma e sentido ao pensamento e ao conteúdo assimilado, mas existem distintos métodos que promovem o desenvolvimento da capacidade de representação, aliando-a à expressão e individualização das respostas gráfico-plásticas.

A representação não é mais que um processo interno no qual a criança elabora símbolos mentais para representar objetos, pessoas e experiências reais. Constroem a partir das suas imitações e imagens internas, relacionam aquilo que percebem com aquilo de que se lembram e imaginam. Na criação destas imagens externas as crianças resolvem problemas, seguem as suas intenções e tornam-se pessoalmente determinadas nos processos e resultados do seu trabalho.

Rudolf Arnheim (1973) e Claire Golomb (1974), psicólogos que estudam da arte infantil, viram a representação como um processo de resolução de problemas criativo no qual as crianças inventam formas, estruturalmente adequadas, de simbolizar objetos e acontecimentos complexos. Uma das conclusões retiradas pela psicóloga Golomb (1974), no que diz respeito à arte e brincadeiras das crianças relata que “*quer brincadeira simbólica,*

*quer a arte representam aspetos da realidade e criam equivalentes desta realidade, simbolizando atributos salientes dos objetos e das suas funções”*<sup>41</sup>

Já o Psicólogo Howard Gardner (1982) desenvolve a seguinte ideia “As crianças aprendem a usar símbolos, que vão desde os gestos da mão ou movimentos do corpo todo, até desenhos, bonecos de barro, números, música e outros semelhantes”<sup>42</sup>. Perante isto, é de referir que a criatividade inerente à brincadeira do faz-de-conta e à construção de símbolos é bastante satisfatória para as jovens crianças, pois a representação surge a partir das experiências que as crianças têm como objetos, pessoas e acontecimentos reais. A capacidade da criança criar e compreender representações desenvolve-se a partir de uma base sólida de experiências ativas com pessoas e materiais.

Considera-se, assim, importante analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, para que a habilidade/capacidade de desenhar não fique comprometida, pois o desenho é a primeira representação gráfica utilizada pelas crianças. Montenegro (2004) enfatiza, que a criatividade pode ser definida como o somatório da imaginação, realização, expressão e construção. A infância é considerada por todos uma fase feliz.<sup>43</sup>

As crianças/alunos, que têm gosto pelo desenho, passam imenso tempo a divertir-se no ilustre mundo da imaginação. Esta atividade preenche um papel vital no seu desenvolvimento cognitivo. Para Piaget<sup>44</sup>, “a criança/aluno pensa e observa à medida que desenha. O seu espírito liga-se às coisas, aos conteúdos de uma cadeia de pensamento mais do que à sua forma - contradiz-se mais do que o seu poder sobre a realidade.” Daqui conclui-se, que não será desejável que o ensino se oponha ao raciocínio da criança/aluno, mas que desde cedo se adquiram regras lógicas que constituem os conceitos que se querem transmitir mas que pretenda que essa emissão de saberes necessários e desejáveis não colida com a sua liberdade de raciocínio.

### **II.3. Perceção Visual versus Apreciação Estética**

*“A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar”*

*John Berger*

Neste ponto do trabalho propomos fazer um paralelo entre a perceção visual e a apreciação estética, conceitos que são indissociáveis no âmbito das ciências cognitivas, que como conceções multidisciplinares encaixam-se numa vasta área de diversas ciências, pois são noções que têm instrumentos comuns tais como a imagem, visão, a cor, a forma entre outros.

---

<sup>41</sup> Golomb, C. (1974). *Young Children's Sculpture and Drawing: A Study in Representation Development*. Cambridge: Harvard University Press. pág.185.

<sup>42</sup> Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books. pág.87-88.

<sup>43</sup> Montenegro, Gildo. A. (2004). *A Invenção do Projeto: a criatividade aplicada ao desenho industrial, arquitetura, comunicação visual*. São Paulo: Edgard Blücher.

<sup>44</sup> *The Language Thought of the Child*. (Retirado de: Sousa, B. Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.pág.85).

Assim e atendendo ao enunciado anteriormente, um dos objetivos dos programas que compreendem a Educação Visual é o desenvolvimento da percepção visual, que definimos como um ato criativo, uma atividade racional e uma forma de organizarmos formas complexas através de estímulos, que podem ser através da percepção visual, seletiva, entre outras, formas de percepção sensorial.

Segundo Arnheim (1973) a percepção humana “*consiste na formação de “conceitos perceptivos”, (...) A visão atua no material bruto da experiência criando um esquema correlato de formas gerais, que são aplicáveis, não somente a um caso individual concreto mas a um número indeterminado de outros casos semelhantes (...).*”<sup>45</sup>

Assim, é através da percepção que um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais atribuindo desta forma significado ao seu meio, através da aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos.

Para Arnheim (1997):

A “percepção é um mero instrumento para o registo da cor, da forma, do som, desde que seja considerada separadamente do organismo de que faz parte”<sup>46</sup>. Neste caso, a percepção é um ágil fio condutor para o registo dos conceitos perceptuais que são a forma, a cor, o tamanho, a densidade, a luz, entre outros. “No seu contexto biológico adequado, a percepção surge como o meio com que o organismo retira informação sobre as forças ambientais favoráveis, hostis, ou de outra relevância às quais tem de reagir.”<sup>47</sup>

À medida que adquirimos novas informações, a nossa percepção altera-se. As ilusões de ótica, alguns jogos e imagens ambíguas são exemplos ao permitir ver objetos diferentes de acordo com a interpretação que se faz, enquanto numa imagem instável, não é o estímulo visual que muda, mas apenas a interpretação que se faz desse estímulo.

No que diz respeito ao estudo da percepção verificamos que se distinguem alguns tipos de percepção essenciais aos seres humanos, sendo que as formas mais desenvolvidas são a percepção visual e auditiva, pois durante muito tempo foram fundamentais à sobrevivência da espécie (a visão e a audição eram os sentidos mais utilizados na caça e na proteção contra predadores), é por essa razão que as artes plásticas (arte rupestre) e a música foram as primeiras formas de arte a serem desenvolvidas por todas as civilizações.

As demais formas de percepção, como a olfativa, gustativa e tátil, embora não associadas às necessidades básicas, têm um importante papel na afetividade e na reprodução. Além da percepção ligada aos cinco sentidos, os humanos também possuem capacidade de percepção temporal e espacial.

Os olhos são os órgãos responsáveis pela visão, um dos sentidos que fazem parte da percepção do mundo. *Mas afinal o que é a visão?* Esta é a forma de percepção mais estudada pela psicologia da percepção. A maioria dos princípios gerais da percepção foram desenvolvidos a partir de teorias especificamente elaboradas para a percepção visual, a qual não depende só

---

<sup>45</sup> Arnheim, R. (1973). *Arte e percepção visual - Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.pág.39.

<sup>46</sup> Arnheim, R. (1997). *Para uma Psicologia da Arte, Arte & Entropia*. Dinalivro, Lisboa.pág.69.

<sup>47</sup> Arnheim, R. (1997). *Para uma Psicologia da Arte, Arte e Entropia*. Dinalivro, Lisboa.pág.69.

da visão, mas também de processos complexos que ocorrem no cérebro, como as memórias e impulsos nervosos.

O olhar define a intencionalidade e a finalidade da visão, ou seja, este é nem mais nem menos uma dimensão humana da própria visão. Observar é ir ao encontro dos objetos, no sentido consciente dos vários olhares, das diversas sensações, das divergentes percepções, das nossas memórias, experiências, dos atos e das escolhas. O saber atingido é, portanto decisivo no exercício da visão, do modo como a arquitetamos no nosso quotidiano e nos atos mais imprescindíveis da nossa vida.

“Olhar, é um ato”, segundo Roger Garaudy<sup>48</sup>:

“Justifica-se por uma análise que corresponde, para lá das convenções contemplativas do passado, à experiência de um homem que explora ativamente o mundo das coisas, que tem consciência do seu poder de transformar-se, e sobretudo da ação que pode exercer sobre elas para as transformar. Essa análise comporta novas exigências em relação à linguagem plástica, igualmente em relação ao espectador, convidado ele também não já só a uma mera contemplação, mas a uma ação”.

Rudolf Arnheim psicólogo estudou afincadamente o fenómeno da percepção visual, definiu que ver é a capacidade de orientação prática, com fins quotidianos e que possibilita determinar e definir se uma coisa está num determinado lugar e o que nos faz agir de determinada maneira. Como exemplo prático desta proposição, o autor afirma:

“Um homem que entra no seu quarto à noite pode perceber uma mancha escura no travesseiro branco e assim “ver” que a esposa está no lugar habitual. Sob melhores condições de iluminação, verá mais, mas, em princípio, a orientação num ambiente familiar requer um mínimo de indícios. Uma pessoa que sofre de agnosia visual, devido a uma lesão cerebral, pode perder a capacidade de reconhecer, de um relance, mesmo as formas básicas como um círculo ou um triângulo”<sup>49</sup>

Para Arnheim (1973):

“A visão é uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade imaginativa, inventiva, perspicaz e bela. Toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção. A percepção consiste na formação de “conceitos preceptivos”. A visão é uma atividade criadora da mente humana - ver “significa captar algumas características dos objetos - o azul do céu, a curva do pescoço do cisne, a retangularidade do livro, o brilho de um pedaço de metal, a retitude do cigarro. Umas simples linhas e pontos são de imediato reconhecidos como “um rosto”, não apenas pelos civilizados ocidentais, que podem ser suspeitos por estarem de acordo com o propósito dessa “linguagem de signos”, mas também por bebés, selvagens e animais.”<sup>50</sup>

Já Merleau-Ponty (1997) enfatiza que “*A visão é a metamorfose das mesmas coisas na sua visão, a dupla pertença das coisas ao grande mundo e a um pequeno mundo privado (afinação cartesiana e outras) que descodifica estritamente os signos dados ao corpo*”<sup>51</sup>.

No entanto para Betty Edwards (2005) o olhar distingue-se do ver. No ato de desenhar recorre-se quer ao lado direito do cérebro, o desenho leva ao raciocínio criativo e intuitivo,

<sup>48</sup> Autor citado Realismo sem Fronteiras, Ed. Presença. Sousa, R. (1995). (Retirado de: *Didática da Educação Visual*. Universidade Aberta. Lisboa.pág.37).

<sup>49</sup> Arnheim, R. (1973). *Arte e percepção visual - Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.pág.35.

<sup>50</sup> Arnheim, R. (1973). *Arte e percepção visual - Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.pág.36.

<sup>51</sup> Merleau-Ponty, Maurice. (1997). *O olho e o espírito*, Veja.pág.36.

quer ao lado esquerdo do cérebro que privilegia a lógica, a racionalidade, a abstração e o simbolismo sendo que em relação ao desenho permite captar constantes medidas.

A linguagem verbal é um sistema simbólico fundamental, mas não é o único. A escola valoriza acima de tudo, o sistema de linguagem oral ou escrita, não dando espaço suficiente para a realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica (codificação/descodificação).

O método desenvolvido por Betty Edwards (2005), artista plástica, doutora em artes e professora de desenho da Universidade Estadual da Califórnia, propôs exercícios que tentaram mostrar a habilidade criativa do lado direito do cérebro normalmente adormecido na maioria das pessoas, provocando um desbloqueio da "veia artística", abrindo um campo de amplas possibilidades, oposto às habilidades analíticas e lógicas do lado esquerdo do cérebro.<sup>52</sup>

O processo de desenhar está interligado com a capacidade de "ver" (percepção) e este por sua vez está relacionado ao desenvolvimento das cinco habilidades básicas necessárias à capacidade de percepção:

- Desenho de meros contornos (percepção de arestas);
- Espaços negativos e formas positivas (percepção dos espaços);
- Proporção e perspectiva (percepção dos relacionamentos);
- Luzes e sombras (volumes);
- *Gestalt* (que é a percepção do todo ou sistema de leitura visual da forma).

A última "habilidade" não é ensinada nem apreendida, ela parece simplesmente surgir como resultado da aquisição das outras quatro. Há, também, a necessidade de se ter consciência das habilidades básicas na concepção do desenho criativo e expressivo, desenho de memória, desenho a partir da imaginação e naturalmente das técnicas de desenho.

De acordo com Edwards (2005) "(...) *quase ninguém percebe que muitos adultos desenhavam como crianças e que muitas crianças desistem de desenhar aos nove ou dez anos de idade.*"

No início do século XX, na Alemanha surge a psicologia da *Gestalt*, também conhecida como psicologia da forma ou psicologia da percepção.

Até então, vigorava a ideia de que a percepção humana seria percebermos uma figura a partir dos seus elementos e partes componentes, bem como, a sua compreensão por associação a experiências passadas.

Em contraposição a essa noção, os psicólogos da *Gestalt* defendem que a percepção não é o resultado da soma de sensações parcelares, mas uma apreensão imediata e unificada do todo, devido a uma necessidade interna de organização.

Baseada em sistemáticas pesquisas experimentais, a *Gestalt* atribui à fisiologia do sistema nervoso central uma tendência auto - reguladora, capaz de estabelecer um todo coerente e unificado. Para os seus fundadores, o que acontece no cérebro não é idêntico ao que acontece na retina.

---

<sup>52</sup> Edwards, B. (2005). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro.pág.32.

Além das forças externas, dos estímulos luminosos que excitam os nossos órgãos sensoriais, agem também forças internas psicofísicas, que seguem a tendência geral de organizar esses estímulos da melhor forma possível, ou seja, vemos as coisas da forma como as contemplamos devido à organização que se desenvolve a partir do estímulo.

No campo das artes plásticas, os conceitos e experiências da *Gestalt* influenciaram diversos artistas e teóricos. De acordo com a teoria da psicologia da forma, a arte atinge diretamente o olho do espectador, sem a mediação do intelecto.

Opondo-se ao subjetivismo, os fundadores e discípulos da *Gestalt* afirmam que as formas mais agradáveis são as que seguem fatores como equilíbrio, clareza e harmonia visual, padrões de organização desenvolvidos pelo sistema nervoso, na estrutura cerebral. Tal posição é questionada por correntes de pensamento críticas à *Gestalt*, que afirmam que a agradabilidade estética não é algo absoluto ou estritamente fisiológico, mas uma experiência cultural e historicamente construída.

Os princípios estudados pela *Gestalt* têm relação com preocupações artísticas, com a organização e a disposição de elementos presentes desde os tratados renascentistas sobre perspectiva e hierarquização de componentes numa obra artística arquitetônica ou pictórica.

Com a consolidação da *Gestalt*, no século XX, os aspectos da psicologia e dos estudos sobre a percepção visual vieram-se a somar aos estudos sobre o fenômeno artístico, fornecendo uma estrutura teórica e experimental sobre a maneira como as pinturas são percebidas e entendidas.

O principal estudioso a aprofundar os conceitos da psicologia da forma para o campo da estética e das artes foi Rudolf Arnheim (1973). Para Arnheim, a experiência da apreciação artística resulta de uma capacidade inata dos seres humanos de entender por meio de imagens.

Esse “pensamento visual”, que não pode ser encerrado ou traduzido em linguagem verbal, é ao mesmo tempo intelectual e intuitivo, pois e segundo o referido autor, o intelecto não é apenas o pensamento lógico, mas a análise linear e sequencial, a intuição não é uma dádiva de inspiração mas sim a síntese da estrutura como um todo. Uma obra de arte supõe organização, o que permite ao observador apreender a sua estrutura geral, os vários componentes, as semelhanças e diferenças, unidades e separações, inter-relações entre o todo e as partes, as hierarquias e as relações de predominância e subordinação.<sup>53</sup>

Um conceito indissociável tanto da Percepção Visual como da Apreciação Artística é a imagem, (do latim: *imago*) significa a representação visual de um objeto. Em grego antigo corresponde ao termo *eidos*, raiz etimológica do termo *idea* ou *eidea*, cujo conceito foi desenvolvido por Platão, que define a imagem, como sendo uma projeção da mente. Aristóteles, pelo contrário, considerava a imagem como sendo uma aquisição pelos sentidos, a representação mental de um objeto real, fundando a teoria do realismo. O mito da caverna,

---

<sup>53</sup> Arnheim, R. (1973). *Arte e percepção visual - Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.



escrito pelo filósofo grego Platão expressa na obra *A República* (livro VII),<sup>54</sup> é uma metáfora da condição humana perante o mundo, no que diz respeito à importância do conhecimento filosófico e à educação como forma de superação da ignorância, isto é, a passagem gradativa do senso comum enquanto visão de mundo e explicação da realidade para o conhecimento filosófico, que é racional, sistemático e organizado.

Os autores gestaltistas tenderam a afirmar que existem imagens no interior do cérebro, a imagem sob o ponto de vista psicológico é a representação mental, na qual estão contidas as variadas possibilidades de combinação dos processos associativos.

São vários os autores que definem a imagem:

Villafañe, J. (1986), a imagem é uma forma da realidade baseada em estruturas icónicas da natureza [...], na tentativa de definir a imagem tem-se a necessidade de encontrar ferramentas para formalizar a sua classificação. As imagens podem ser classificadas e definidas de acordo com vários critérios.<sup>55</sup>

Abraham Moles (1990) define a imagem como um suporte de comunicação visual que materializa um fragmento do universo percetivo, suscetível de substituir através da permanência dos meios empregues, e que constituiu uma das componentes principais dos *media*.<sup>56</sup>

Berger (1972) define imagem da seguinte maneira: uma imagem é uma visão que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência ou um conjunto de aparências deslocadas do lugar e do tempo onde surgiram pela primeira vez e preservadas por alguns momentos ou alguns séculos. Cada imagem incorpora uma forma de ver mesmo uma fotografia. Fotografias não são, como é muitas vezes assumido, um registo mecânico. Cada vez que olhamos para uma fotografia ficamos cientes, apesar de superficialmente, que o fotógrafo selecionou aquela visão de uma infinidade de outras visões possíveis.<sup>57</sup>

Uma conceção ligada ao “ver” e ao “olhar” é a apreciação artística. É através do contacto com as obras de arte ou de uma outra natureza que se desenvolve a percepção, a sensibilidade e o sentido crítico. Assim se vai “construindo” uma visão estética.

Por outro lado, a apreciação artística/estética desperta uma consciência cultural e ética, já que, a Arte está estreitamente ligada ao mundo, ao Homem e a tudo o que o rodeia, não é dissociável da ética nem dos valores. Este percurso vai-se fazendo não só através da experiência estética individual, mas também pela sua partilha.

Para Lowenfeld e Brittain (1977):

“Apreciação artística corresponde à capacidade de comunicar, de perceber uma obra no seu contexto, de ler a linguagem das diferentes formas de arte e de descobrir, num processo íntimo e pessoal, a forma de olhar e sentir a arte. Apreciação artística e consciência estética estão intimamente ligadas e desenvolvem-se ao longo do tempo, num processo de construção e crescimento, à medida que se vai alterando também a maneira de ver o mundo que não é a mesma segundo esses autores, na primeira infância, na adolescência e na idade adulta. Assim,

---

<sup>54</sup> Mito da Caverna - [Consult.2012.03.24]. Disponível em URL <<http://pt.wikipedia.org>>

<sup>55</sup> Villafañe, J. (1986). *Introducción a la teoría de la imagen*. (2ª ed.). Madrid: Pirámide. pág 39.

<sup>56</sup> Moles, Abraham. (1990). *Arte e Computador*. Ed. Afrantamento, Coleção «Grande Angular», n.º3, Porto. (Retirado de: *Didática da Educação Visual*. Universidade Aberta. Lisboa.pág.75).

<sup>57</sup> Berger, John (1972) - *Ways of seeing*. London: Penguin Books. pág.9 -10.

uma obra de arte é apreciada pela mesma pessoa de maneira diferente, com diferentes olhares, ao longo da vida.”<sup>58</sup>

A apreciação vai muito para além dos modelos de gosto que variam entre os críticos ou historiadores de arte, que se alteram ao longo do tempo e estão condicionados ao poder instituído e às modas. Também para Hughes (in Taylor, 1988) a arte ou uma orientação estética do mundo atenua o abismo entre passado, presente e futuro e não pode tratar o observador separado da obra observada, nem separar o processo interior do observador dos processos do mundo exterior.

Assim, para Taylor (1988), participação e apreciação são aspetos complementares e inseparáveis no processo em que a criança relaciona o seu mundo interior com o exterior.<sup>59</sup> Foi nesta ideia que o livro *Critical Studies in Art and Design Education* aplicado no início dos anos oitenta em Inglaterra, supervisionados por Taylor, se baseou na exploração de diversas abordagens à obra de arte no sentido de ajudar a criança a compreender e estar atenta às artes visuais numa relação estreita entre atividade prática, prazer, estudo e avaliação das obras dos outros e das suas próprias produções.<sup>60</sup>

Quando falamos de apreciação de arte, referimo-nos geralmente a uma pessoa que contacta com uma obra de arte e nada mais. Excetuando o ato de olhar para um quadro, geralmente não temos ideia nenhuma do que é apreciação artística, sabemos naturalmente, que a experiência varia de uma obra de arte para outra. Apreciar a *Guernica de Pablo Picasso* é diferente da experiência sentida com os *Girassóis de Vicent Van Gogh*. Sabemos também que a apreciação varia de pessoa para pessoa. O que é na realidade a apreciação artística?

Segundo Arnold Hauser (1950):

“Uma obra de arte é um desafio, não a explicamos, ajustamo-nos a ela. Ao interpretá-la, fazemos uso dos nossos próprios objetivos e esforços, dotamo-la de um significado que tem a sua origem nos nossos próprios modos de viver e de pensar. A arte tranquiliza por meio da simples descrição, pela representação deliberada e elaborada, de tudo o que é inquietante, doloroso e muitas vezes intolerável na realidade.”<sup>61</sup>

Neste âmbito o serviço educativo dos museus foi avaliado na sua relevância para a educação artística ao nível do pré-escolar, primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico e para a formação do público ao nível do conhecimento e valorização do património artístico. Um modelo a seguir foi um programa educativo para o Museu Nogueira da Silva, localizado em Braga, no domínio da apreciação artística, os recursos e as visitas de estudo (organização, conteúdo e modo de realização), utilizando o modelo de Taylor (1988) para a leitura da obra de arte. A pesquisa começou com uma revisão de literatura sobre o papel educativo dos

---

<sup>58</sup> Lowenfeld, Viktor ; Brittain, W. Lambert (1977) - *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou. (Retirado de: Regalo, Maria Helena. (2006). *A mediação do olhar: estratégias de apreciação artística no Museu Nogueira da Silva*. Tese de mestrado em Estudos da Criança, especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Universidade do Minho.pág.10).

<sup>59</sup> Taylor, Rod (1988) - *Educating for art: Critical response and development*. Harlow: Longman. (Retirado de: Regalo, Maria Helena. (2006). *A mediação do olhar: estratégias de apreciação artística no Museu Nogueira da Silva*. Tese de mestrado em Estudos da Criança, especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Universidade do Minho.pág.11).

<sup>60</sup> Taylor, Rod (1988) - *Educating for art: Critical response and development*. Harlow : Longman. Pág 4.

<sup>61</sup> Hauser, Arnold. (1950). *História Social da Literatura e da Arte*. Martins Fontes.

museus, alguns aspetos do funcionamento dos serviços educativos e sobre modelos e estratégias de apreciação artística. Posteriormente uma investigação/ação foi conduzida, usando técnicas de observação e de questionários, com o apoio de professoras de três níveis de escolaridade. Os dados recolhidos durante os três ciclos da ação foram suscitando uma reflexão e avaliação sistemática de forma a ir verificando a alteração de atitudes, comportamentos e obstáculos que iam surgindo em todos os intervenientes e a forma como reagiam ao modelo de apreciação testado. O estudo concluiu que a dinamização de atividades de leitura da obra de arte apoiadas num modelo de apreciação artística facilitam e aprofundam o contacto do aluno com a obra de arte dando-lhe instrumentos de leitura e sensibilizando o seu olhar para aspetos de conteúdo, forma, processo e emoção. Também permitiu concluir que essas atividades implicam o envolvimento dos professores e técnicos de museus num processo de pesquisa e formação para a escolha, aplicação e avaliação de modelos de apreciação artística. Esta investigação recomenda a continuação de outras pesquisas sobre a aplicação deste e de outros modelos e estratégias de apreciação artística no museu e noutros contextos, gerindo e articulando recursos e formação dos técnicos envolvidos.

## II.4. Metodologias Educativas nas Artes Visuais

De seguida apresentamos um conjunto de metodologias e programas educativos<sup>62</sup> que têm em comum o fato de privilegiarem o diálogo com a obra de arte como parte complementar do seu aperfeiçoamento, bem como de promover nos alunos um espírito crítico e criativo. Mencionamos, a um modo síntese, as principais características de cada um deles e analisamos as suas principais analogias e diferenças. As metodologias que vamos analisar são: *Learning to Think by Looking at Art*, de David Perkins; *Visual Thinking Strategies* de Abigail Housen e Philip Yenawine; *Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais*, promovido pela Fundação Calouste de Gulbenkian; *Project Zero - Howard Gardner*; *Discipline-Based Arts Education*, promovido pelo Getty Center for Education Through the Arts e a Metodologia “Triangular” de Ana Mae Barbosa.

---

<sup>62</sup> A diferença entre metodologias pedagógicas e programas educativos é: a metodologia de ensino procura apresentar roteiros para diversas situações didáticas, consoante a tendência pedagógica adotada pelo professor, de forma que o aluno se aproprie dos saberes propostos e/ou apresente as suas investigações e demais atividades pedagógicas sendo que, o programa educativo é algo mais complexo, ou seja, abarca igualmente um conjunto de procedimentos mas que foram experimentados e sujeitos a avaliação, apresentando resultados importantes no seu domínio próprio.

## II.4.1. Learning to Think by Looking at Art

Esta metodologia para apreciar arte é sugerida por David Perkins<sup>63</sup> no seu livro *Intelligent Eye*, publicado pelo *The Getty Education Institute for the Arts*, em 1994<sup>64</sup>. No livro o autor apresenta uma mensagem com dois conceitos distintos: em primeiro lugar transmite-nos que o ato de observar arte exige pensar, em segundo lugar, diz-nos que observar arte é uma maneira de cultivar disposições do pensamento. Este duplo vínculo entre pensamento e arte é o apoio da sua proposta para o ensino da apreciação estética como uma forma de desenvolvimento cognitivo.

David Perkins defende a tese de que podemos aprender a pensar através do contacto visual com a arte, e aponta algumas mudanças de atitudes dos observadores para com as obras. Diz-nos que em vez de termos um olhar apressado devemos dar tempo ao olhar; em vez de termos um olhar pouco abrangente devemos fazer com que ele seja vasto e audaz; em vez de termos um olhar turvo ou empoeirado, devemos fazer com que ele seja límpido e profundo; e em vez de nos dispersarmos de tal modo que confundamos tudo, devemos fazer com que o nosso olhar seja organizado. Deste modo, para que possamos aprender a pensar através do contacto visual com as obras de arte e estas passarem a ser, na realidade, o centro das nossas atenções, deveremos ter em conta estas quatro disposições:<sup>65</sup>

- a) dar tempo ao olhar;
- b) tornar o olhar vasto e audaz;
- c) tornar o olhar limpo e profundo;
- d) tornar o olhar organizado.

Olhar a arte exige que utilizemos vários tipos de compreensão e encoraja a que façamos conexões em muitos outros domínios de experiência humana. Conhecer os contextos históricos, culturais e sociais nos quais as obras foram concebidas, enriquece o nosso olhar e as nossas habilidades para pensar sobre arte. O livro de Perkins surge integrado na coleção *Occasional Papers Series* cujo objetivo é dar um contributo único para a literatura da educação artística.

---

<sup>63</sup> David Perkins é um dos investigadores e foi co-diretor do *Harvard Project Zero*.

<sup>64</sup> A ideia de disciplina baseada em arte-educação que foi associado com o Getty Center para a Educação em das Artes (mais tarde rebatizado de Getty Education Institute for the Arts e, eventualmente interrompida) durante o 1980 e 1990 podia ser entendido como um contributo para um grande esforço por escritores no campo da arte educação, para a reformulação dos objetivos e do ensino de arte nas escolas. [Consult.2012.04.06]. Disponível em URL <[http://www.arteducators.org/research/DBAE\\_Lit\\_Project.pdf](http://www.arteducators.org/research/DBAE_Lit_Project.pdf)>

<sup>65</sup> Perkins, D. (1994). - *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

## II.4.2. Visual Thinking Strategies<sup>66</sup>

Estratégias do Pensamento Visual, também designado por VTS (*Visual Thinking Strategies*), é um programa de artes visuais direcionado para alunos e professores, que parte da premissa de que descobrir significado nas obras de arte envolve uma enorme aptidão de pensar. É um método de ensino baseado na investigação que aperfeiçoa o pensamento crítico e as competências linguísticas através de discussões de imagens visuais.

O VTS (*Visual Thinking Strategies*) baseou-se nas investigações da psicóloga cognitiva Abigail Housen e do experiente educador de arte em museus Philip Yenawine, há mais de vinte anos atrás, usada em museus tanto local quanto internacionalmente, como também em escolas, faculdades e universidades.

O método utilizado por Abigail concentrou-se principalmente em estudos longitudinais que analisam o impacto de currículos e programas para o desenvolvimento estético. Tais estudos tratam o crescimento de desenvolvimento estético ao longo do tempo. As suas investigações têm sido importantes gerando dados construtivos para a verificação do currículo e dos programas. Através deles, Abigail conseguiu expandir a sua compreensão do processo de desenvolvimento estético.

Importa referir que o programa VTS (*Visual Thinking Strategies*), tem como principais objetivos incentivar:

- uma relação pessoal com a arte de culturas diversas, tempos e lugares;
- a confiança nas capacidades pessoais para construir significados a partir da arte;
- o debate e a discussão de problemas em grupo;
- o desenvolvimento da capacidade de pensar e comunicar;
- o desenvolvimento da capacidade de escrita;
- a transferência dessas capacidades para outras áreas de conhecimento.

O VTS (*Visual Thinking Strategies*) é um dos programas direcionado para a Arte - educação, essencialmente vocacionado para as artes visuais, tem sido testado desde 1991 nos Estados Unidos, Rússia e em vários países da Europa Oriental e Ásia Central. Este programa foi especificamente definido para responder às necessidades, preocupações e capacidades dos observadores principiantes. Foi pensado de forma a poder integrar-se eficazmente nos programas e horários escolares e tem intenção de criar parcerias entre as escolas e os museus de arte locais, promovendo visitas de estudo.

O programa foi estruturado para ser aplicado na sala de aula e não requer nenhum conhecimento específico em arte. Aos professores que ministram este programa é dado um curso de três anos que lhes permite usá-lo e aplicá-lo de forma correta e eficaz, expandindo assim a sua própria experiência com arte. Este curso de formação para os professores está baseado nas premissas do próprio currículo: auto - descoberta é um recurso poderoso para

---

<sup>66</sup> As informações sobre o VTS foram obtidas através dos documentos disponíveis no Visual Thinking Strategies, [Consult. 2012-03-07]. Disponível em URL: <<http://www.vtshome.org/>>, um endereço eletrónico direcionado às Estratégias do Pensamento Visual.

aprender e pode ser facilitada através de discussão entre pares. Esta experiência é enriquecida por uma combinação de demonstrações feitas por peritos, guias impressos, vídeos, e acesso via Internet a programas específicos.

### II.4.3. Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais

O projeto “Primeiro Olhar”, (Programa Gulbenkian Investigação em Desenvolvimento Estético) da Fundação Calouste Gulbenkian e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, é um projeto de sensibilização á obra de arte. Foi desenvolvido com base no Programa Integrado de Artes Visuais. Decorreu entre 1997 e 2000, coordenado pelo Professor João Pedro Fróis. Identificou-se a partir de estratégias que incentivavam uma nova compreensão das Artes Visuais na Educação formal e não formal. Suas linhas de orientação centravam-se no estudo do desenvolvimento estético na criança, na avaliação das capacidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais.<sup>67</sup>

Pretende desenvolver os conceitos básicos da linguagem artística e visual e propõe a experiência visual e lúdica das imagens observadas, é um projeto de sensibilização à obra de arte. Tem por objetivo a formação estética dos públicos interessados em ver e sentir o lado poético da vida.

Os autores deste programa acreditam que “*as obras de arte*”, prestando-se a uma pluralidade de interpretações, desenvolvem a sensibilidade e imaginação, desempenhando por isso um papel importante na experiência pessoal dos indivíduos. O convívio com a arte é um dos mais eficazes para a formação da personalidade e para a integração do individuo nos valores superiores da humanidade.<sup>68</sup>

Segundo MARQUES, ELISA (2002), partindo da integração de obras de arte dos museus da Fundação Calouste Gulbenkian (Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão e do Museu Calouste Gulbenkian), o Primeiro Olhar tem subjacentes as seguintes linhas de orientação, designadamente:<sup>69</sup>

- a) A Educação Artística como um processo abrangente em permanente desenvolvimento **ao longo da vida**;
- b) A Educação Artística como passível de ser **aprendida por todos** e não apenas, um campo de formação de artistas;
- c) A Educação Artística como meio de **questionar**, comunicar, conhecer e compreender o mundo;

---

<sup>67</sup> Gonçalves, M. Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

<sup>68</sup> Gonçalves, M. Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

<sup>69</sup> Marques, Elisa; Fróis, João ; Gonçalves, Rui, 2002 - *Primeiro Olhar*, ed Fundação Calouste Gulbenkian.

- d) A educação artística vista como um **meio Holístico** de abordar as diferentes formas de expressão, mobilizando vários critérios para a sua abordagem (intuitivos, projetivos, vivenciais e formais);
- e) A Educação artística como meio de fruição, contemplação e experimentação de novos e inesperados meios de inventar o Mundo;
- f) A Educação Artística e **os modelos de formação** para (crianças, jovens e adultos/ professores, entre outros agentes da comunidade educativa).

Mediante ser desenvolvido numa fundação privada, a intenção primordial do programa era empregar como recurso as coleções de arte dos dois museus da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), embora fosse conhecido o impacto que isso teria na comunidade educativa e na formação estética e artística de todos aqueles que nele cooperassem. O ponto de partida para este programa foi a investigação dos critérios de ordem estética e artística, utilizados por crianças e adultos no contato com as obras da coleção, promovendo em paralelo o aprofundamento de metodologias de investigação como forma de avaliação.<sup>70</sup>

Os objetivos subjacentes ao Programa foram formulados a partir de duas grandes linhas de força: a primeira refere-se “à *investigação do desenvolvimento estético e artístico de crianças em contextos de educação informal*” e, a segunda, “à *organização de um método facilitador da fruição e da experimentação artística*”. Assim, este programa privilegia essencialmente o diálogo com as obras de arte, promovendo, de uma forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade artística e a educação visual.<sup>71</sup>

O Primeiro Olhar privilegia o contacto precoce com a arte<sup>72</sup>, pelo que no desenvolvimento do programa são utilizadas as seguintes estratégias:

- a) Facilitar possibilidades da apreciação e da criação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte;
- b) Despertar o interesse dos educadores, crianças e adultos para as duas coleções de arte da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG);
- c) Facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contato com materiais didáticos, especialmente concebidos para a explicação estética;
- d) Proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação de visitas de estudo aos museus.<sup>73</sup>

Através destes processos e estratégias pretende-se criar uma *familiaridade* com a obra de arte, que, em conjunto com a produção plástica, facilita o desenvolvimento de capacidades analíticas. À medida que a criança acumula os seus conhecimentos sobre arte torna-se capaz de discriminar estímulos variados, agrupando ideias e respostas.

<sup>70</sup> Marques, Elisa; Fróis, João; Gonçalves, Rui, 2002 - *Primeiro Olhar*, ed Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>71</sup> Gonçalves, M. Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

<sup>72</sup> Aqui devemos ressaltar que o Programa Primeiro Olhar privilegia o contacto das crianças com a arte (grande parte dos estudos foram desenvolvidos com crianças do 4º ano de escolaridade da região de Lisboa), razão pela qual fala em contacto precoce. Já o VTS privilegia o contacto com observadores principiantes que não serão necessariamente crianças, embora estas o sejam.

<sup>73</sup> Gonçalves, M. Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Segundo os autores do programa:

“ [...] este processo possibilita uma fluidez de pensamento, estimulando a sensibilidade estética, a vontade de comunicar expressivamente no âmbito das artes visuais. A expressão verbal e a experimentação plástica estão no programa fortemente ligadas aos percursos visuais e às propostas de atividades que intencionalmente devem promover a integração do diálogo e a comparação entre as obras e a experiência criativa.” <sup>74</sup>

#### II.4.4. Project Zero <sup>75</sup>

O Project Zero, grupo de pesquisa de investigadores a nível educacional, fundado na Escola Superior de Educação de Harvard<sup>76</sup> em 1967 pelo filósofo Nelson Goodman para estudar e melhorar a educação, o pensamento e a criatividade através das artes.

Goodman acredita que a aprendizagem das artes deve ser estudada como uma atividade séria e cognitiva, investigou o desenvolvimento dos métodos de aprendizagem quer em crianças e adultos quer em organizações a partir de 1967. Atualmente, o Project Zero desenvolve a sua pesquisa na construção de comunidades com alunos reflexivos e independentes, para aperfeiçoar a sua profunda compreensão dentro de disciplinas e promove o pensamento crítico e criativo. O seu objetivo é compreender e melhorar a aprendizagem no pensamento e na criatividade das artes, bem como em outras disciplinas humanísticas e científicas, tanto nível individual como em instituições.

Os projetos de pesquisa são fundamentados numa compreensão pormenorizada do desenvolvimento cognitivo humano e do método de aprendizagem nas artes e nas outras disciplinas, com o intuito de colocar o aluno num centro do processo educativo, atendendo às diferentes formas em que aprende os vários estágios da vida, assim como as diferenças entre os próprios alunos e na forma como eles percebem o mundo e expressam as suas ideias.

Foram vários os projetos selecionados e investigados em muitas das áreas Project Zero, como por exemplo: Artful Thinking; Cultures of Thinking; GoodWork Project; Interdisciplinary Studies Project Learning in and from Museum Study Centers; Learning Innovations Laboratory; Making Learning Visible; Qualities of Quality in Art Education; ROUNDS at Project Zero; Teaching and Learning in the Visual Arts; Understandings of Consequence.

Em todos os projetos acima mencionados existem investigadores que estudam e desenvolvem esses programas destacando-se:

---

<sup>74</sup> Gonçalves, M. Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

<sup>75</sup> As informações sobre *PROJECT ZERO - Harvard Graduate School of* foram [Consult. 2012-03-06]. Disponível em URL: <<http://pzweb.harvard.edu/>> um endereço eletrónico direcionado ao Project Zero.

<sup>76</sup> A **Universidade Harvard** é uma das instituições educacionais mais prestigiadas do mundo, bem como a mais antiga instituição de ensino superior dos Estados Unidos, foi Fundada em 8 de Setembro de 1636 e situa-se em Cambridge, Massachusetts - *Harvard University* [Consult. 2012-04-06]. Disponível em URL <<http://pt.wikipedia.org/>>



- **Veronica Boix Mansilla** pesquisa e examina como os seres humanos melhoram a sua compreensão de problemas complexos usando diferentes sabedorias como história, ciência ou arte, ou pela combinação de abordagens disciplinares em novas formas.
- **Howard Gardner** psicólogo da Universidade de Harvard, reconhecido nos círculos educacionais, com a sua teoria das inteligências múltiplas, que critica a noção de que existe apenas uma única inteligência humana, que pode ser avaliada por instrumentos psicométricos padrões selecionando-se apenas os “melhores”. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner teve uma notável importância na metodologia do Project Zero, pois é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação.
- **Tina Grotzer**, a sua pesquisa centra-se sobre temas na intersecção da cognição, o desenvolvimento e a prática educativa, tais como a capacidade do aluno, da inteligência e como as crianças desenvolvem modelos causais de conceitos científicos complexos.
- **Lois Hetland**, a sua pesquisa desenvolve-se sobre questões de aprendizagem, ensino e compreensão disciplinar, com ênfase nas artes.
- **Carrie James**, pesquisa teses sobre estudos éticos no trabalho, escola e contextos lúdicos.
- **David Perkins**, realizou programas de pesquisa e desenvolvimento a longo prazo nas áreas de ensino e aprendizagem para a compreensão, criatividade, solução de problemas de raciocínio, nas artes, ciências e quotidiano, o papel das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem, e estratégias que promovam a aprendizagem nas organizações. De 1972-2000, foi co-diretor do *Projeto Zero*.
- **Ron Ritchhart**, a sua pesquisa trata das questões do desenvolvimento do caráter intelectual, ensino e aprendizagem para a compreensão e para a promoção da atenção plena.
- **Steve Seidel**, examina questões de educação artística, as práticas de professores reflexivos, o exame minucioso do trabalho do estudante, e a documentação de aprendizagem.
- **Shari Tishman**, tem interesse em entender e projetar ambientes e abordagens institucionais que ajudem as pessoas a aprender e a pensar.
- **Daniel Wilson**, explora a aprendizagem colaborativa adulta no local de trabalho e como os grupos navegam nos dilemas da verdade, a confiança de poder e identidade que minam a aprendizagem coletiva e desempenho.
- **Ellen Winner**, cujos interesses de pesquisa incidem na Psicologia da Arte, compreensão da linguagem não-literal em crianças e adultos, teoria de habilidades mentais em crianças normais e com patologias e em várias populações, o desenvolvimento de estudantes e crianças sobredotadas.

## II.4.5. Discipline-Based Arts Education

Com a finalidade de elevar o nível de ensino elaborou-se a proposta denominada *Discipline - Based Art Education* (DBAE), um programa educacional formulada pelo Jean Paul Getty Trust no início de 1980.

As abordagens e técnicas do sistema DBAE tornaram-se um movimento de reforma no ensino das artes. Vem substituir o paradigma anterior, a abordagem auto - expressiva, onde os alunos eram estimulados a produzir arte espontaneamente nos métodos tradicionais de produção e compreensão das artes plásticas. O movimento DBAE tentou colocar a arte em pé de igualdade com as outras áreas disciplinares.<sup>77</sup>

A DBAE incorpora elementos de outras teorias educacionais, permitindo dar uma visão alargada da arte ao propor o estudo de qualquer obra de arte com base em quatro disciplinas diferentes, adaptando essa análise às diferentes idades e níveis de ensino. Os conteúdos (Eisner, 1999), para a instrução, são baseados no desenvolvimento das seguintes disciplinas:<sup>78</sup>

- a) **Estética**, os alunos consideram a natureza, o significado, o impacto e o valor da arte, sendo encorajados a formular opiniões e julgamentos sobre as obras de arte de um modo reflexivo e “educado”, examinando os critérios para avaliar as obras de arte.
- b) **Críticas de arte**, os alunos **descrevem**, interpretam, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte, percebendo o papel da arte na sociedade.
- c) **História das artes e da cultura**, os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente como motivação; conhecem exemplos de estilos e técnicas; discutem tópicos relacionados com a cultura, a política, a sociedade, a religião, eventos económicos e movimentos artísticos.
- d) **Produção artística**, os alunos adquirem competências e aprendem técnicas para produzir obras de arte originais e de cunho pessoal.

A signatária do presente relatório menciona as disciplinas referidas anteriormente e conclui que é muito importante que os alunos tenham um diálogo privilegiado com a obra de arte em contexto educativo (sala de aula) de forma a adequar e tirar o máximo partido do ensino-aprendizagem dos alunos, no âmbito das artes. É importante que os alunos avaliem e percecionem questões de debate e intercâmbios de ideias no contexto sala de aula, para que haja uma maior interação entre diversos conceitos. Por outro lado permitem ajudar os professores a criar conexões entre obras de arte e elementos que os alunos estudem e usam na arte como uma força para o desenvolvimento do seu pensamento.

---

<sup>77</sup> [Consult. 2012-04-04]. Disponível em URL: <[http://www.ehow.com/info\\_8049735\\_discipline-art-education-approaches\\_teaching.html](http://www.ehow.com/info_8049735_discipline-art-education-approaches_teaching.html)> um endereço eletrónico direcionado ao Discipline - Based Art Education (DBAE).

<sup>78</sup> Eisner, Elliot W. (1999). *Estrutura Mágica no Ensino da Arte*, in: *Arte-Educação: leitura no subsolo*, Ana Mãe Barbosa (org.), Cortez Editora, São Paulo, Brasil.pág.85.

Os currículos devem ser sequencialmente estruturados e articulados consoante o nível de aprendizagem. A eficácia do programa é confirmada por critérios de avaliação e condutas apropriadas (Journal of Aesthetic Education, 1987).<sup>79</sup>

Para a concretização do projeto DBAE foram necessários apoios financeiros, quer para a concretização, quer para a divulgação, em concreto da Fundação Paul Getty para o Ensino da Arte.

Este programa foi primeiramente desenvolvido para ser usado no campo das artes visuais mas foi evoluindo e alargando o seu campo de ação, pelo que podemos encontrar exemplos da sua aplicação nas áreas da dança, do drama ou da música. Também pode ser usado em múltiplos domínios, inclusivamente no ensino superior, na aprendizagem ao longo da vida e nos museus de arte, embora seja habitualmente aplicado às artes visuais em contexto de sala de aula.

O foco deste programa está nos alunos e nos seus interesses, julgamentos, raciocínio e nas aptidões do pensamento crítico. Perguntas abertas, grupos de discussão e resolução de problemas são metodologias importantes e auxiliares do desenvolvimento do currículo, e os professores são vistos como colaboradores importantes no processo (embora eles também forneçam informação e orientem as ações, se necessário). O DBAE difere de outros programas (como do VTS, por exemplo) por ter objetivos educacionais mais amplos e um currículo mais estruturado e dirigido.

O recurso às quatro disciplinas que formam o programa foi uma reação à ideia de que a arte, no seio escolar, tem de ser exclusivamente ensinada através da produção, ideia essa que é verdadeiramente limitada devido aos diferentes níveis de interesse, talento e sucesso dos alunos.

Esta aproximação mais abrangente e mais integrada à educação artística permite uma incorporação posterior dos saberes de outras disciplinas. Na prática, o DBAE desprende-se das metas puramente artísticas ou estéticas.

#### **II.4.6. Metodologia “Triangular” de Ana Mae Barbosa**

A Metodologia *Triangular* teve início na década de 1980 e foi metodizada no período de 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo. Essa sugestão surge da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de arte e da procura de uma alternativa à prática de livre expressão surgida do ensino moderno de arte que já não se adequa às necessidades dos alunos e à realidade artística contemporânea.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. Visa abranger vários pontos de ensino/aprendizagem, em simultâneo, tais

---

<sup>79</sup> Journal of Aesthetic Education (1987), *Discipline-Based Art Education* [Consult. 2012-04-06]. Disponível em URL <http://www.d.umn.edu/artedu/dbae.html>

como: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer).

Ana Mae Barbosa refere que o *criar* arte é indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento. Acrescenta que o “*pensamento nas artes plásticas capta e processa a informação através das imagens (...)*”<sup>80</sup> A produção de arte permite à criança pensar sobre a criação de imagens visuais. No entanto, só a produção não é suficiente para a leitura e o conhecimento das imagens das obras de arte e do quotidiano. Defende que (2009) um currículo composto pelo “fazer artístico”, pela “história da arte” e a “análise da obra de arte”, possibilita à criança desenvolver as suas capacidades expressivas e cognitivas e contribuir, no futuro, para a sua cultura. Ana Mae refere ainda que a metodologia triangular estabelece o equilíbrio entre a teoria expressionista e a teoria cognitivista:<sup>81</sup> “*Teremos assim equilíbrio entre as duas teorias dominantes: a que centra na criança os conteúdos e a que considera as disciplinas autónomas com uma integridade específica para a cultura*” (Barbosa, 2009).

Na opinião de (BARBOSA, 1995)

“Na nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pelos *media*, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado da nossa incapacidade de ler essas imagens, aprendemos por intermédio delas de uma forma inconsciente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as que se aprende com estas imagens.”<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Barbosa, Ana Mae. (2009). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. - 7. ed. rev. - São Paulo, Perspetiva.

<sup>81</sup> Barbosa, Ana Mae. (2009). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. - 7. ed. rev. - São Paulo, Perspetiva.

<sup>82</sup> Barbosa, Ana Mae (1995). *Teoria e Prática da educação Artística*, Ed. Cultrix, S. Paulo.

## CAPÍTULO III

### CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E COMUNIDADE ENVOLVENTE ASPETOS RELEVANTES PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS.

#### III.1. A Escola

##### III.1.1. Contextualização Histórica



Fig.1 - Placa de Identificação da Escola ESQP.



Fig. 2 - Entrada Principal da Escola ESQP.

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras, localizada na baixa da cidade da Covilhã, foi o local onde se realizou toda a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV).

Situada na cidade da Covilhã, numa zona de expansão da mesma, existiam já outras duas escolas secundárias e, como o próprio nome indica, esta foi a terceira a ser implementada na cidade, o que dificultou um pouco a sua implementação e conquista da população do concelho da Covilhã. Esta escola foi criada pela portaria nº791/86 de 31 de Dezembro e instalada na antiga Quinta das Palmeiras, entrou em funcionamento no ano letivo de 1987/88, tendo iniciado a leção do Ensino Secundário no ano letivo de 2003/2004.

Valores cromáticos que serviram de inspiração para a criação da Identidade Visual da ESQP são:

- AZUL - Educação, Pensamento e Técnica.
- AMARELO - Intellectualidade, Criatividade e Juventude.
- VERMELHO - Liderança, Dinamismo e Vitalidade.
- PRETO - Distinção, Valor e Presença.



Fig.3 - Logótipo Escola ESQP.

A escola possui um site para toda a comunidade escolar ao qual podem aceder todas as pessoas externas.



Fig.4 - Página oficial da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, acessível no site <http://www.quintadaspalmeiras.pt>

A escola recebia, nos seus anos iniciais, muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), entre os quais alunos deficientes motores com paralisia cerebral, tetraplegia entre outras, com condições diversas, às quais as restantes escolas não conseguiam dar respostas para tal. Este ingresso de alunos com NEE fez com que a Escola Secundária Quinta das Palmeiras refletisse no urgente problema social que era o de encontrar uma educação que contemplasse todos os alunos, de acordo com a especificidade de cada um. Assim, com a vontade coletiva de pais e professores, a escola enquadrou a sua ação prioritária na busca de respostas educativas para todos os alunos com NEE.

“Desta forma, a escola, paulatinamente, foi assumindo o paradigma humano, procurando promover-se como um espaço educativo e cultural facilitador do sucesso escolar de todos os alunos. (...) Nesta linha, a escola pretende pensar-se e agir-se com a finalidade de promover uma formação integrada dos alunos, enfatizando simultaneamente os valores humanos de defesa e salvaguarda da vida, da integridade física, psicológica e moral, de promoção do respeito por si e pelos outros e de valores de justiça, honestidade, liberdade e verdade.”<sup>83</sup>

<sup>83</sup> Projeto Educativo 2009 - 2013 da Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (ANEXO V)



Fig.5 - Localização da Escola na Cidade da Covilhã. Mapa retirado do site <http://maps.google.pt/>

É uma escola relativamente recente (ano de 1980), com uma arquitetura de linhas retas onde é notório o pouco cuidado nos pormenores, atendendo prioritariamente aos custos de construção. Foi a tipologia clássica, empregue pelo Ministério da Educação em todo o país.

Atualmente é uma escola de referência, quer pelo ensino dos alunos com necessidades educativas especiais, quer pelo ensino tradicional do terceiro ciclo e secundário. Pioneira nas novas tecnologias, na cidade, inaugurou no passado ano letivo, o Centro Tecnológico, com o intuito de desenvolver conteúdos escolares e investigação na área da tecnologia aliada ao ensino. É uma das escolas mais requisitadas pela comunidade escolar, prestigiada anualmente pelo crescente aumento de inscrições, e é hoje reconhecida na região pelo valor educacional, presente em qualquer atividade desenvolvida e acima de tudo, pelo valor humano.

### III.1.2. As Infra - Estruturas

A ESQP, situada numa zona privilegiada da cidade, possui de uma grande área envolvente com vários espaços verdes e pátios. De referir que o estado de conservação da escola é considerado bom, as entradas são vigiadas e a vedação é eficaz. Na tabela que se segue podemos analisar que as instalações da escola estão divididas por quatro blocos (A, B, C e D), Pavilhão Gimnodesportivo e Centro Tecnológico.

<b>BLOCO A</b> BLOCO ADMINISTRATIVO	<b>BLOCO B</b>	<b>BLOCO C</b>	<b>BLOCO D</b>	<b>Centro Tecnológico</b>	<b>PAVILHÃO GIMNODESPORTIVO</b>
Secretaria	Laboratórios	Salas Aula	Refeitório	Sala Multimédia	P. Gimnodesportivo
Reprografia	Arrecadação	Arrumos	Sala Ass. Estudantes	Sala Informática	Campos exteriores
Sala Professores	Salas de Aula	Salas Educação Visual	Sala Assoc. País	Biblioteca	Balneários
Bar/Professores	Manutenção	Salos Oficinas de Arte	Sala Convívio Alunos	Sala Conferências	Sanitários
Conselho Executivo	Sanitários	Arrecadações	Gabinete NEE	Escritórios	Sala Professores
Sala DT	Anexos	Sanitários	Sanitários	Sanitários	Arrumos
Sala Reuniões	Laboratórios	Laboratório TIC	Reprografia/Papelaria		Arrecadação
APO e SASE					Balneários exteriores
Auditório					
Sala Informática					
Sala Multimédia					
Sanitários					
Biblioteca					

Tabela. 1 - Constituição Blocos da ESQP.

Os blocos A, B e C são servidos por uma entrada e cada um deles tem dois pisos. Destinam-se ao funcionamento das aulas, em salas regulares (com capacidade média para trinta alunos) e em salas específicas (laboratórios, salas informática, salas multimédia, salas de artes). Todas as salas de aula regulares estão equipadas com mesas duplas ou individuais, cadeiras e quadro. As salas específicas, como os laboratórios, estão munidas de bancas próprias e material didático adequado à experimentação científica, assim como uma das salas de artes tem estiradores. Todas as salas estão equipadas com material informático. As salas de informática têm equipamento logístico, apropriado e atual.

Segue-se o registo fotográfico da Escola Secundária Quinta das Palmeiras:



Fig. 6 - Exterior da Escola.





Fig. 7 - Bloco D.

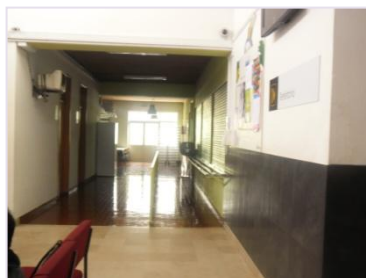


Fig. 8- Sala dos Professores.



Fig.9 - Entrada Bloco A.



Fig. 10 - Biblioteca do Bloco A.



Fig. 11 - Centro Tecnológico.

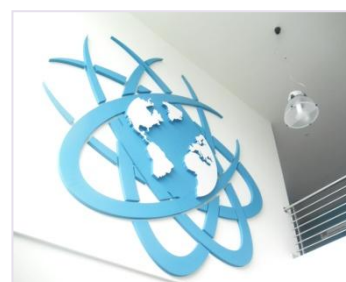


Fig. 12 - Sala nº 19 de Educação Visual onde decorreu o Estágio Pedagógico.

### III.1.3. Política Educativa da Escola

#### III.1.3.1. Paradigma Educativo

A ESQP assume, na sua ação educativa, o paradigma humano. Procura com este paradigma promover a escola como o espaço educativo e cultural, facilitador do sucesso escolar dos alunos e da realização profissional de docentes e não docentes.

Nesta linha, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras ambiciona pensar-se e agir-se com a finalidade de:

- “Promover a formação integral dos alunos, enfatizando valores humanos de defesa e salvaguarda da vida, da integridade física, psicológica e moral, de promoção do respeito por si e pelos outros e de valores de justiça, honestidade, liberdade e verdade;
- Desenvolver nos alunos atitudes de auto - estima, de respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos e autónomos, organizados e civicamente responsáveis;
- Assegurar a formação escolar prevista para o terceiro ciclo e secundário tendo em conta os interesses e características dos alunos e o seu contexto cultural e social;
- Defender e promover o trabalho colaborativo no sentido da construção de práticas profissionais de qualidade;
- Promover nos alunos o gosto pela construção autónoma dos seus saberes;
- Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, visando minimizar dificuldades específicas de aprendizagem e integração escolar e desigualdades culturais, económicas e sociais;
- Contribuir para a melhoria da qualidade de vida, promovendo hábitos de vida saudáveis;
- Proporcionar espaços de formação para toda a comunidade escolar;
- Promover e apoiar a inovação tecnológica enquanto processo de garantir a melhoria das aprendizagens;
- Criar e manter nos alunos o hábito da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida, de modo a atingir níveis mais elevados de literacia;
- Proporcionar aos alunos informações e ideias fundamentais para poderem ser bem sucedidas na sociedade cultural, baseada na informação e conhecimento;
- Enfatizar valores locais, nacionais e europeus.”<sup>84</sup>

#### III.1.3.2. Finalidades

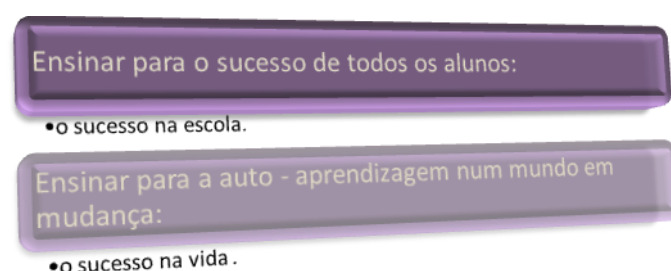


Fig.13 - Esquema com as finalidades principais a que a escola se compromete, presente no Projeto Educativo: ensinar para o sucesso de todos os alunos num espírito de auto - aprendizagem num mundo em mudança.

<sup>84</sup> Projeto Educativo 2009 - 2013 da Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

### III.1.4. Estruturas Pedagógicas de Apoio

#### III.1.4.1. A Biblioteca Escolar - Centro de Recursos Educativos (BECRE)

A Biblioteca da Escola Secundária Quinta das Palmeiras desenvolve a sua atividade enquanto núcleo de organização pedagógica vocacionada para o desenvolvimento da leitura, literacias, de competências de informação, do ensino - aprendizagem e da cultura, de modo a possibilitar a utilização crítica da informação em todos os suportes e formatos. Possui de um Blogue, para que toda a comunidade escolar possa visualizar todas as atividades que por ali passam.

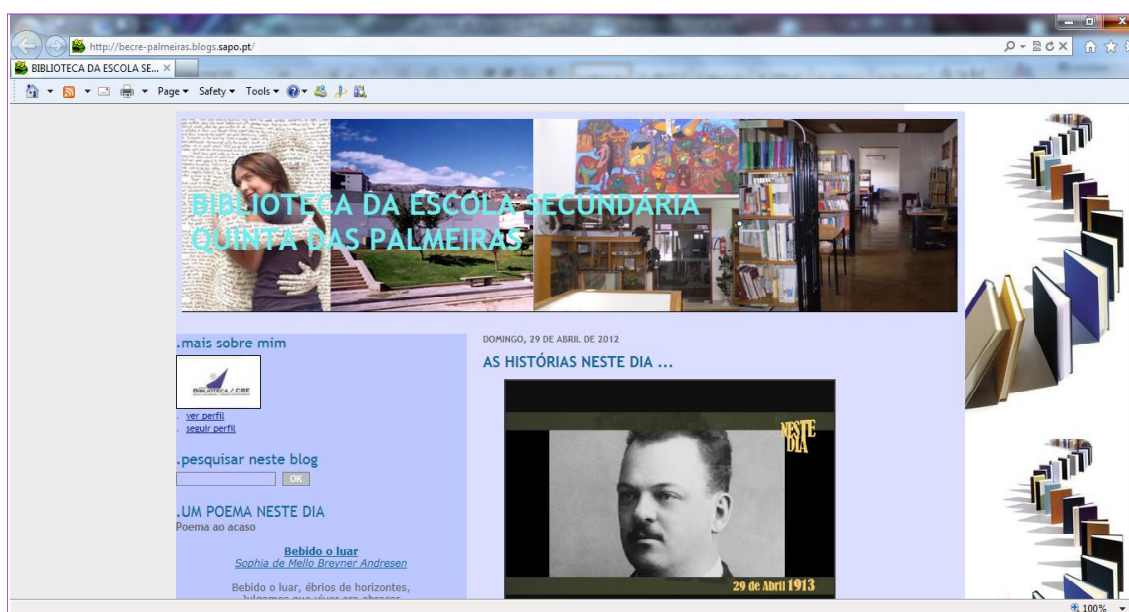


Fig.14 - Página oficial do Blogue da Biblioteca da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, acessível no site <http://becre-palmeiras.blogs.sapo.pt/>

#### III.1.5. Caracterização da Comunidade Educativa (ESQP)

A ESQP recebe anualmente cerca de 793 alunos que residem na sua maioria na própria cidade ou nas freguesias vizinhas tais como Tortosendo, Boidobra, Refúgio, Peraboa, Santo António, Vila do Carvalho e Ferro. Os alunos encontram-se distribuídos pelo terceiro ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos) e pelo Ensino Secundário com três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos) e agrupados por turmas que se constituem de acordo com os valores definidos por lei.

	Ano de Escolaridade						Total
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
Total de Turmas	4	5	5	6	6	5	32
Total de Alunos	109	123	144	146	136	135	793

Tabela 2 - Distribuição dos alunos pelas turmas.

Dos 793 alunos matriculados na escola, cerca de  $\frac{1}{4}$  da população estudantil aufer de apoio social e anualmente, um considerável número de alunos com necessidades educativas especiais.

### III.1.5.1. Pessoal docente

O Pessoal docente da Escola Secundária Quinta das Palmeiras é composto por 111 professores, na sua maioria pertencentes ao quadro de nomeação definitiva, revelando a estabilidade decorrente da residência na cidade.

Pessoal Docente	
Professores do quadro de nomeação definitiva	65
Professores destacados no exterior	2
Professores destacados	17
Professores contratados	14
Professores estagiários (Artes Visuais/ Físico-química /Educa. Física)	13
Total	107

Tabela 3 - Recursos Humanos - quadro da situação profissional do professor na escola.

A distribuição de serviço docente faz-se de acordo com as seguintes funções:

- Diretor de turma;
- Delegado de grupo;
- Coordenador da Área disciplinar;
- Coordenador de diretores de turma;
- Assembleia constituinte;
- Comissão executiva instaladora;
- Coordenador de clubes/projetos;
- Professor do Ensino Especial;
- Orientador de Estágio <sup>85</sup>

<sup>85</sup> Projeto Educativo 2009 - 2013 da Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

### III.1.5.2. Pessoal não docente

O Pessoal não docente da Escola é constituído por 40 funcionários, divididos pelas seguintes funções entre eles: auxiliares de ação educativa, funcionários administrativos, cozinheiro, auxiliares de alimentação, guardas - noturnos e psicólogo educacional.

Pessoal não Docente	
Psicólogo Educacional	1
Assistente Técnico	7
Assistente Operacional	32
Total	40

Tabela 4 - Recursos Humanos - pessoal não docente.

### III.1.5.3. Caracterização do Grupo de Artes Visuais

O grupo disciplinar de Artes Visuais é composto por cinco professores, a saber: António Amaral, João Paulo Trigueiros, Maria Alcina Santos, Maria Nunes Afonso e Paulo Morais, com uma facha etária compreendida entre os 40 e os 59 anos. Quatro professores têm formação em Design (Moda Vestuário, Multimédia e Gráfico) e um em Escultura (Prof. Trigueiros). Todos são professores integrados no quadro de nomeação definitiva (professores que pertencem ao quadro da escola).

Os professores, António Amaral, Maria Nunes e Paulo Morais possuem uma 1ª Formação IADE/ 2ª Formação - Licenciatura em Design de Multimédia (António Amaral e Paulo) e em Moda Vestuário (Maria Nunes). A professora Maria Alcina Santos possui uma 1ª Formação ARCA (em Tecnologias Artísticas) / 2ª Formação - Licenciatura em Artes da Imagem, variante Design Gráfico.

O grupo é responsável pela disciplina de Educação Visual e Arte e Design (disciplina de oferta de escola) do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), e no Ensino Secundário, pelas disciplinas de Design de Comunicação e Audiovisuais e Técnicas de Multimédia, do Curso Profissional de Multimédia e Geometria Descritiva A, do Curso de Ciências e Tecnologias, (quando existe um número suficiente de alunos inscritos para a abertura de turma).

A coordenação do Departamento de Expressões está a cargo do professor Francisco Fernandes, e a coordenar o Grupo Disciplinar de Artes Visuais, encontra-se a professora Maria Alcina Santos.

### III.1.5.4. Caraterização do Orientador Cooperante

João Paulo Forjaz Pacheco Trigueiros, nascido em 1952, Coimbra, licenciou-se em Artes Plásticas, Escultura pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes em 1985, com dezasseis valores, classificação de bom com distinção.

Concluiu a sua profissionalização em exercício em 1988 com a classificação de 14,7 valores. A lecionar desde o ano letivo de 1975/76. Atualmente, com trinta e um anos de serviço efetivo.

Experiência efetiva no Segundo, Terceiros Ciclos e Secundário, destacando-se a colocação continua de vinte anos, na Escola Secundária de Cascais. Atualmente a exercer na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, na Covilhã, como professor do quadro de nomeação definitiva.

Exerceu, até este momento, os seguintes cargos: Diretor de Turma, Coordenador de Grupo, Coordenador de Departamento, Orientador de Estágios e Relator de Grupo para a Avaliação de Professores.

Em serviço distribuído, para além de ter sido, durante anos, Professor Relator para a correção e reapreciação de provas de exame do 11º e 12º, matriculou, formou turmas e esteve em serviço de exames. Elaborou Provas Globais e Exames à Equivalência à Frequência. Lecionou ou leciona as disciplinas: Artes Visuais (Ensino Recorrente Noturno), Educação Visual, Arte e Design, Geometria Descritiva A e B, História da Arte, História das Artes Visuais, Oficina de Artes, Desenho, Tecnologia do Design, Oficina do Design, Teoria do Design e Materiais e Técnicas de Expressão Plástica.

No que diz respeito aos cursos creditados para a formação contínua de professores, há que referir aqui, os cursos: “Avaliação de Competências: A Avaliação no Quadro da Reorganização Curricular do Ensino Secundário” realizado em 2005 pelo C.F.C.P. de Cascais na Escola Secundária de Cascais e o curso “A Prática da Avaliação Docente” de 2008, realizado pelo C.F. da Associação de Escolas da Beira Interior, na Escola Pêro da Covilhã.

Do seu currículo constam ainda, em 1975, a formação de Animador Cultural, seguindo-se a direção de duas equipas de animadores culturais do antigo F.A.O.J. do Ministério da Educação, em dois bairros “problemáticos” de Lisboa, cargo que deixou de exercer para cumprir o serviço militar, na altura obrigatório e ainda, no ano letivo de 1999/2000, os estudos e implementação do Curso Técnico-Artístico financiado no âmbito do Fundo Social Europeu, medida 3 da acção 3.1 do PRODEP I e, de uma forma mais empenhada, no planeamento do curso 5, Artes Plásticas, na Escola Secundária de Cascais, onde foi formador.

### III.1.5.5. Caraterização do Núcleo de Estágio de Artes Visuais

O grupo de núcleo de estágio é constituído por seis professores estagiários, cinco do sexo feminino e um do sexo masculino, a mencionar, Ana Cristina Quadrado, Ana Sofia Jesus, Alda Figueira Amaro, Francesco Pignatelli, Márcia Sofia Pereira e Rita Andreia Ribeiro, que qual frequentam o 2.º ano do Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3.º Ciclo Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Universidade da Beira Interior, sob a Coordenação da Profª Doutora Fátima Caiado. O grupo de núcleo de estágio encontra-se a estagiar na Escola Secundária Quinta das Palmeiras no 3.º ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Orientador Cooperante Dr. João Paulo Forjaz Pacheco Trigueiros.

No início do ano letivo o professor cooperante atribuiu a cada professor estagiário uma turma, dividindo-se da seguinte forma: às professoras estagiária Ana Sofia Jesus, Márcia Sofia Pereira e Rita Andreia Aragonês foi-lhes atribuído o 7º ano a lecionar a disciplina de Educação Visual com carga horária uma vez por semana (bloco de 90m); à professora estagiária Alda Figueira Amaro foi atribuído o 9º ano a lecionar a disciplina de Educação Visual com carga horária duas vezes por semana (bloco de 45 e 90m) e aos professores estagiários Ana Cristina Quadrado e Francesco Pignatelli foi atribuído o 8º ano a leccionar a disciplina de Arte e Design com carga horária uma vez por semana (bloco de 90m).

Ana Cristina Quadrado possui licenciatura em Escultura pela Escola Universitária das Artes de Coimbra ARCA/EUAC. Nos últimos anos trabalhou no projeto “Crescer.Com” no âmbito da iniciativa PROGRIDE (Programa para a Inclusão e Desenvolvimento) com crianças, jovens e adultos oriundos de situações sociais e económicas frágeis, com uma grande percentagem de casos de minorias étnicas e imigrantes. Participou também em diversas ações e atividades de voluntariado relacionadas, sobretudo, com a sua área de formação, na sua zona de residência e em Moçambique. Atualmente, colabora com duas Associações, uma de carácter Juvenil, Guarda Para Sempre (GPS), que tem como objetivo apoiar crianças e jovens no âmbito escolar e de envolvimento com a comunidade, e da qual também faz parte dos corpos sociais, e outra, Associação Desenvolver o Talento (ADOT), que tem como objetivos apoiar e promover ações e iniciativas destinadas a favorecer o desenvolvimento de capacidades de excelência de jovens e adultos.

Ana Sofia Jesus, autora deste relatório, possui licenciatura em Artes da Imagem, vertente Design Gráfico, pela Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. No presente ano letivo, exerce funções como docente no Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres (distrito da Guarda), lecionando a disciplina de Técnicas Fotográfica - Curso de Educação e Formação (CEF). Possui três anos de experiência profissional como docente, em diferentes áreas disciplinares (TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação - 1º ciclo; Educação Tecnológica - 3º ciclo; CEF - Curso de Educação e Formação), e também como formadora em diferentes áreas (Ciências Informáticas, Design, Fotografia, Estética e Moda, Ferramentas de Imagem Digital). Gosta bastante de

ensinar/comunicar e interagir com os alunos. Dentro das artes, fascina-a a vertente da pintura.

Alda Figueira Amaro possui licenciatura em Artes da Imagem, vertente Multimédia e Audiovisuais, Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco em 2005, com média de 14 valores. Lecionou 7 meses no grupo de recrutamento 550 (informática) em 2010, na Escola Secundária de Vila Real de Santo António no 3.º ciclo do Ensino Básico, Ensino Profissional e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), tendo como cargos para além da leção destes níveis, a orientação de estágio (12.º ano - cursos profissionais), coordenadora de curso (10.º - curso profissional) e funções de cooperação no Plano Tecnológico da Educação (PTE) da referida escola. Competências na área dos Audiovisuais, como Operadora de Vídeo Tape Recording (VTR), de 2006 a 2009, nos Estúdios Valentim de Carvalho em Paço de Arcos. Na mesma área, em 2005 realizou um estágio de mobilidade internacional pelo programa “Leonardo da Vinci”, no qual desempenhou funções de Operadora de Câmara e Operadora de Edição não linear, na “Televisión Salamanca”, em Salamanca (Espanha). De salientar que é detentora de CAP - Formação Pedagógica de Formadores desde 2003.

Francesco Pignatelli possui licenciatura e mestrado em Arquitetura, respetivamente, pela Università degli Studi della Basilicata e pela Universidade da Beira Interior. Não possui experiência como docente, no entanto exprime grande vontade de aprender e explorar experiências novas e interessantes na prática do ensino nas artes visuais. Colabora com o departamento de arquitetura da UBI.

Márcia Pereira possui licenciatura no curso de Professores do 2º ciclo, variante Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Castelo Branco. Realizou em 2007, pela Universidade da Beira Interior, um curso nível I e II em Língua Gestual Portuguesa.

Possui quatro anos de experiência profissional como docente, em diferentes áreas disciplinares (Expressão Plástica - 1º ciclo; EVT - 2º ciclo; Educação Tecnológica e Artes Visuais - 3º ciclo), e também como formadora de História de Arte pelo IEFP de Castelo Branco. Colabora com a Juventude da Cruz Vermelha Portuguesa, que se caracteriza por trabalhar os elevados princípios fundamentais da instituição com jovens e crianças, bem como os valores da cooperação e da solidariedade. Atualmente está a lecionar Expressão Musical, a turmas de 1º ciclo na EB1 Refúgio, trabalha a part - time como validadora na empresa Teleperformance.

Rita Ribeiro possui licenciatura em Design Multimédia, pela Universidade da Beira Interior. Esta é a sua primeira experiência como docente, mas demonstra um grande interesse pela área das Artes Visuais e pela função de docente. Mostra-se empenhada na procura de novos materiais e tenta sempre ser autónoma na realização dos mesmos.

Desde o início, o núcleo de estágio demonstrou capacidade para trabalhar em equipa, respeitando e valorizando as sugestões dos colegas bem como apresentou um entendimento e um relacionamento pessoais e profissionais muito bons.



### III.1.6. Caraterização da Turma

A turma do 7ºA é constituída por vinte e oito alunos dos quais 15 são raparigas e treze são rapazes. As idades dos alunos variam, entre os onze anos (oito alunos), e doze anos (vinte alunos).

Os alunos do 7ºA são residentes predominantemente na cidade da Covilhã, sendo alguns residentes em povoações circundantes: Canhoso, Teixoso, Boidobra, Ferro e Tortosendo (Belo Zêzere). A maior parte dos alunos desloca-se de automóvel; alguns deslocam-se a pé e de autocarro.

Na turma do 7ºA, os alunos são todos novos na Escola, provenientes da Escola Preparatória Pêro da Covilhã, e não apresentam repetências em anos de escolaridade anteriores. A maior parte dos alunos da turma tem uma ideia muito clara sobre a escola que frequentam. As razões das preferências são: estar perto de casa, ser a melhor Escola, ter mais disciplina, ter ouvido falar muito bem da escola, ter cá familiares, ter bons professores, consideraram que podem aprender mais nesta escola.

De modo a conhecer e compreender os alunos da turma do 7º A bem como prestar atenção às suas necessidades e eventuais problemas, é de extrema importância conhecer as suas famílias e o seu historial de vida. Para tal, a Diretora de Turma, a professora Maria Manuela Sena, disponibilizou o Projeto Curricular de Turma.

Considera-se que o nível socio-económico e cultural da turma é heterogéneo. As profissões dos Encarregados de Educação são diversificadas bem como o seu nível literário, com um ligeiro predomínio no Ensino Superior (5 mães com licenciatura, 4 com mestrado e 2 com doutoramento; e 3 pais com licenciatura e 1 com doutoramento); seguem-se com o Ensino Secundário: 9 mães e 10 pais; os restantes Encarregados de Educação frequentaram apenas o Ensino Básico (1 mãe com o 6º ano, 2 com o 9º ano e 1 com o 10º ano); os pais têm, no geral, menos habilitações literárias, sendo que, 3 pais têm apenas o 4º ano, 1 tem o 8º ano e 5 têm o 9º ano.

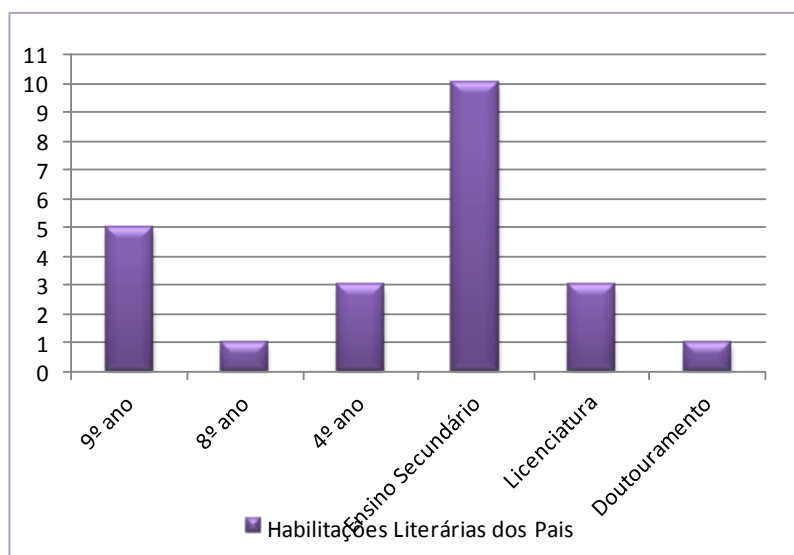


Fig. 15 - Gráfico representativo das habilitações literárias dos pais.

Dos vinte e oito alunos, sete alunos são apoiados pelo SASE, dois pelo escalão A e cinco pelo escalão B. Seguem-se duas tabelas descritivas das profissões dos pais e das mães respetivamente, verificando que 4 pais estão desempregados.

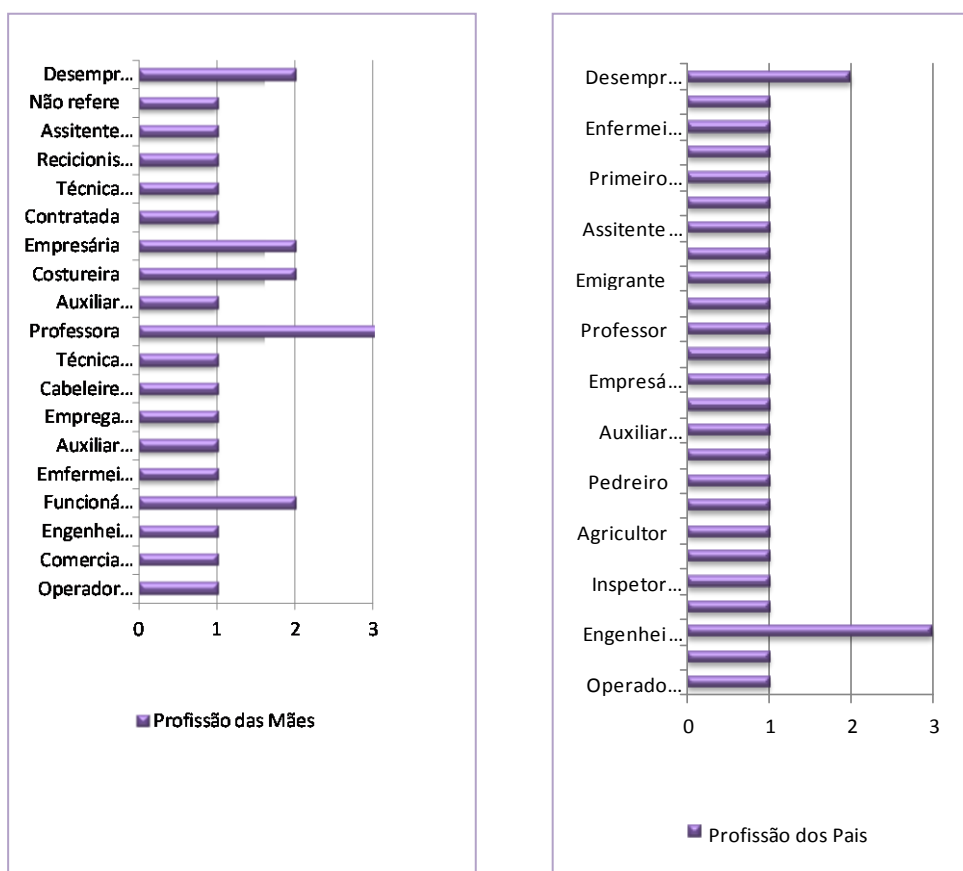


Fig. 16 - Gráficos representativos das profissões dos pais.

A maioria dos alunos vive com os pais e irmãos, à exceção de uma aluna, que tem os pais separados e vive com os avós, e três alunos, que vivem apenas com a mãe e irmãos, pois os pais são emigrantes e porque o pai trabalha fora da cidade.

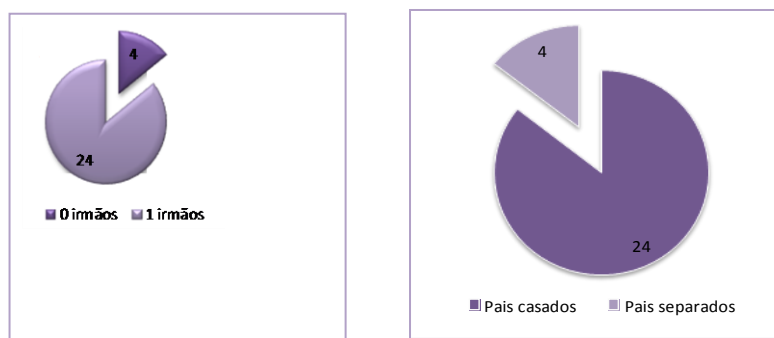


Fig. 17 - Gráficos representativos do número de irmãos e da situação conjugal dos pais.

Todos os alunos consideram ter condições de estudo adequadas na própria residência, sendo o quarto, o local de estudo mais mencionado. Muitos dos alunos referem ter ajuda escolar em casa (pais, irmãos ou avós). Vinte alunos afirmam estudar todos os dias e o tempo dedicado ao estudo, diariamente, varia entre os 30 minutos e as três horas.

As expectativas da maioria dos alunos relativamente ao seu futuro profissional revelam intenção de prosseguimento de estudos e de uma formação académica de nível superior. No 7ºA, os alunos não apresentam repetências em anos de escolaridade anteriores.

Os alunos referem que gostam de estudar e têm expectativas positivas em relação à Escola. Referem como disciplinas favoritas as seguintes: Educação Física (16 alunos); Ciências (14); Inglês (5); História (5); Matemática (5); Português (3). As disciplinas em que revelam maiores dificuldades são: Português (9 alunos); Matemática (7); História (6); EVT (6); Inglês (5); Educação Física (3).

Disciplinas preferidas	Nº de alunos
Ed. Física	16
Ciências	14
Inglês	5
História	5
Matemática	5
L. Portuguesa	3

Disciplinas com dificuldades	Nº de alunos
Ed. Física	3
Inglês	5
História	6
Matemática	7
L. Portuguesa	9
Ed. Visual	6

Tabela 5 - Tabelas representativas das disciplinas preferidas dos alunos, assim como as disciplinas onde sentem mais dificuldades.

Uma grande maioria dos alunos parece ter recursos, apoios, experiências e vivências favoráveis e propiciadoras para um sucesso escolar, a maioria dos alunos mostra interesse em obter bons resultados escolares e revelam-se preocupados com os estudos, trabalhadores, muito interessados participativos e colaboradores.

A maioria dos alunos pretende estudar até ao ensino superior e obter um diploma de licenciatura. Como profissões desejadas referem querer ser Biólogos, Pediatras, Veterinários, Professores, Engenheiro Agrónomo, Cientista, entre outras.

As atividades preferidas, nas aulas, são os trabalhos de grupo (16 alunos); aulas com material áudio/vídeo (14 alunos); trabalhos de pares (11 alunos); Aulas com interação professor / aluno e aluno / aluno (7 alunos); pesquisa (6 alunos); Fichas de trabalho (4 alunos); aulas expositivas (3 alunos);

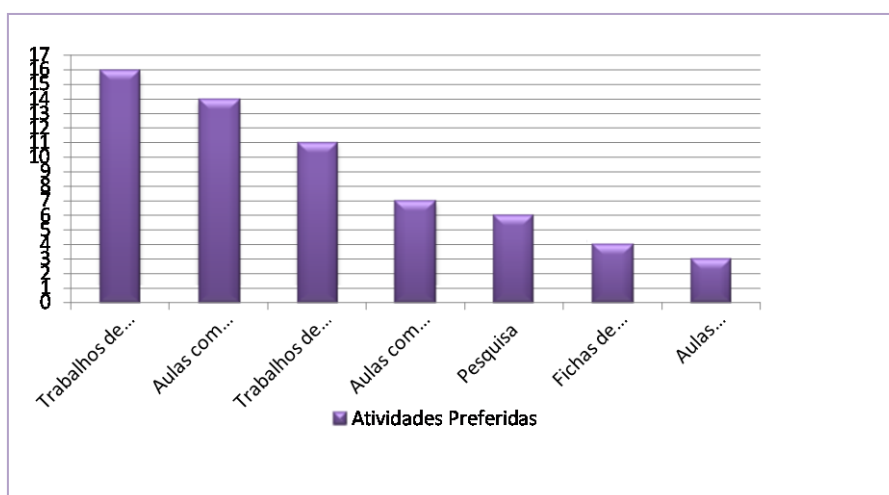


Fig. 18 - Gráfico representativo das atividades preferidas dos alunos.

Os alunos mostram uma grande homogeneidade na forma como passam os seus tempos livres: ver televisão, (25 alunos); praticar desporto (20 alunos) utilizar o computador para trabalhos e jogos (18 alunos); ler (14 alunos); ajudar em casa (12 alunos) e outras atividades diversificadas.

### III.1.6.1. Necessidades Educativas Especiais. Conclusões após observação

Na turma do 7º A estão dois alunos (Nº 14 e Nº 19) que apresentam Necessidades Educativas Especiais<sup>86</sup> de Carácter Permanente, estando, por isso, abrangidos pelo Decreto-

<sup>86</sup> Necessidades educativas especiais definem-se estas como situações onde são evidentes dificuldades na aprendizagem, ou seja em aceder ao *currículo* oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as cateterísticas específicas do aluno. Consultado em Madureira, P. I. e Leite, S. T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Lisboa.pág.31.

Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro<sup>87</sup>, pelo que são situações que requerem uma atenção especial para a evolução crescimento do seu processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Vieira (1995), os fatores facilitadores de integração situam-se essencialmente em três níveis:<sup>88</sup>

- “aspetos organizativos da escola - processos de colaboração entre os diversos agentes educativos, capacidade da organização escolar na resolução de problemas, tipo de apoio das equipas multidisciplinares de apoio, processo de liderança da escola;
- atitudes dos professores do ensino regular face à integração, nomeadamente a capacidade de líder com a diferença;
- processos de organização e gestão da prática pedagógica - ambiente da aprendizagem, programação individualizada, organização e gestão da classe, diferenciação pedagógica.”

O aluno nº14 apresentava a Necessidade Educativa Especial - Dislexia<sup>89</sup>. As dificuldades que a professora estagiária encontrou neste aluno foram as seguintes:

- Dificuldades na leitura e na escrita;
- Dificuldades no cálculo matemático;
- Dificuldades na distinção das cores;
- Dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras;
- Dificuldades na memória auditiva imediata;
- Dificuldades ao nível da estruturação e sequenciação lógicas das ideias;
- Alterações do comportamento - hiperatividade e défice de atenção;
- Reduzida motivação e empenho nas tarefas.

A autora deste relatório ao longo do primeiro (APÊNDICE 1) e segundo período (APÊNDICE 2) elaborou relatórios sínteses para as reuniões intercalares de avaliação. Nos relatórios individuais do primeiro (APÊNDICE 3) e segundo (APÊNDICE 4) período eram sempre especificadas as dificuldades apresentadas pelos alunos bem como as estratégias a implementar.

Ao docente de Educação Especial, bem como à Diretora de turma, foi-lhes sempre entregue toda a documentação referente à disciplina de Educação Visual. Nesta disciplina o aluno com dislexia, apresentava praticamente a mesma capacidade de aquisição de conhecimentos dos outros colegas de turma. No desenvolvimento dos trabalhos, este aluno, realizou-os, concluindo-os, ao seu ritmo de trabalho. Conseguiu diferenciar as cores com facilidade e nunca destabilizou a turma. Sempre que lhe surgia uma questão, o aluno, solicitava um professor de forma correta. Este aluno obteve uma classificação satisfatória (Médio).

---

<sup>87</sup> Decreto - Lei nº3 de janeiro de 2008. *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, [Consultado em 27/03/2012]. Disponível em [http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/publ\\_man...](http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/publ_man...) (ANEXO VI)

<sup>88</sup> Vieira, M. T. (1995). *A Integração Escolar - Uma Prática Educativa*. Educação. (Retirado de: Madureira, P. I. e Leite, S. T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Lisboa.pág.27).

<sup>89</sup> A **Dislexia** é uma "Incapacidade de processar os símbolos da linguagem devido a causas congénitas, neurológicas ou, na maioria dos casos, devido à imaturidade cerebral". Madureira, P. I. e Leite, S. T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Lisboa.pág.94.

Este aluno usufruiu de apoio pedagógico personalizado às disciplinas de Português, Inglês e Matemática, teve reforço das estratégias utilizadas na turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; teve estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; teve reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; teve reforço e desenvolvimento de competências específicas: linguagem/ cálculo/ atenção; teve uso de tecnologias de apoio (software educativo); usufruiu de adequações no processo de avaliação (alteração do tipo de testes; forma ou meio de comunicação; periodicidade; duração e local de execução).

A professora estagiária orientou o aluno na organização do seu trabalho usando uma linguagem direta, clara e objetiva, valorizando sempre que possível, os seus acertos e mantendo-se durante a execução de uma tarefa, dado o seu ritmo de trabalho ser mais lento e por apresentar dificuldades quanto à orientação e mapeamento espacial.

O aluno nº 19 apresentava a Necessidade Educativa Especial - Multificiência<sup>90</sup>, tem paralisia cerebral, forma hemiparética direita, com limitações significativas nas funções relacionadas com a mobilidade; revela défice cognitivo grave com limitações significativas a nível das funções mentais globais intelectuais e funções mentais específicas, atenção e memórias psicomotoras da linguagem. Como perturbação associada à paralisia cerebral tem epilepsia. A hiperatividade, associada aos problemas mencionados, não pode ser controlada devido à epilepsia. É ainda portador de deficiência auditiva profunda no ouvido direito.

No início do primeiro período foi elaborado para este aluno, um Plano de Acompanhamento Diferenciado (APÊNDICE 5) bem, como foram definidos os objetivos a ter em conta com este aluno (APÊNDICE 6). De referir que este aluno apresentava diversas dificuldades no âmbito da comunicação, socialização e sensorial.

No âmbito da comunicação, foram encontrados os seguintes:

- Dificuldades de comunicação;
- Falta de situações que propiciem a comunicação;
- Inexistência de parceiros para comunicar;
- Ausência de assunto de comunicação.

No âmbito da socialização, foram encontrados os seguintes:

- Capacidade inferior de exploração do seu meio ambiente;
- Falta de oportunidades de interação;
- Fraca exposição a ambientes diferentes;
- Carência de vivências de carácter social.

Todavia, ainda existem bastantes impedimentos ao desenvolvimento do domínio sensorial nos alunos com multideficiência, tais como:

---

<sup>90</sup> A **multideficiência** é uma condição que resulta, frequentemente, de uma etiologia congénita ou adquirida, e que do ponto de vista educacional exige recursos e meios adicionais que respondam adequadamente às necessidades das crianças, desenvolvendo aprendizagens significativas. Madureira, P. I. e Leite, S. T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Lisboa.pág.103.

- Falta de estímulos que trabalhem a área sensorial afetada;
- Carência de materiais estimuladores e compensadores;
- Dificuldades ao nível das acessibilidades.

Este aluno com Multidificiência mostrou ter um défice na aprendizagem de conceitos em comparação com outros colegas de turma. Mostrou ter dificuldades cognitivas, sensoriais, motoras, comunicativas e comportamentais que influenciaram o desenvolvimento global da sua aprendizagem na disciplina de Educação Visual.

Procurou-se conhecer a forma como este aluno aprendia, isto é, como ele recebia e processava a informação. Tentou-se determinar a forma como o aluno interagia com o meio ambiente, que tipos de objetos preferia e como comunicava as suas vontades. A professora estagiária informou-se sobre como proporcionar-lhe as melhores condições de aprendizagem, observando o tempo de processamento da informação e as suas preferências ao processar as informações tácteis, auditivas, visuais, olfativas. Após a observação direta ao longo das aulas, e de acordo com as medidas traçadas no início do ano letivo, a professora estagiária concluiu que o aluno demonstrou sempre interesse pela disciplina de Educação visual apesar das dificuldades agravadas pela falta de concentração. Foi sempre autónomo na realização das tarefas propostas, usando estratégias próprias para as iniciar, fato, este que foi valorizado pela professora estagiária. A professora constatou ainda que o aluno tem que participar em todas as atividades, apesar de não aprender da mesma forma que os outros colegas, e que este tipo de alunos com deficiências múltiplas têm de ter sempre algumas adaptações no seu percurso escolar. A autora deste relatório conclui também que este aluno não deve estar separado, mas sim fazer parte da turma e de todos os recursos e materiais. Nunca destabilizou a turma, tendo sempre um comportamento correto em sala de aula obtendo por isso uma classificação satisfatória (Média).

Foi elaborado um relatório individual no primeiro (APÊNDICE 7) e segundo (APÊNDICE 8) período de modo a discriminar as necessidades específicas do aluno.

Após o contato direto com estes dois alunos mencionados a professora estagiária sentiu que não é fácil lidar com este tipo de alunos sem ter qualquer formação neste ramo. Os alunos com necessidades educativas especiais deveriam ter uma forma de acompanhamento diferente da que têm na disciplina de Educação Visual, para que se pudessem integrar melhor nos conteúdos programados.

De salientar que, para estes alunos é ainda mais premente a motivação e a auto-estima. Para isso, é preciso uma intervenção, informando que deve começar pela aquisição de conhecimentos acerca destes distúrbios, e passar à seleção do tipo de intervenção, tendo em conta as características do aluno em questão e os recursos da sala de aula. O professor tem de explorar a forma de como o aluno aprende, de como processa a informação que lhe é transmitida. Deve procurar conhecer como o aluno vê o seu mundo e o seu espaço.





## CAPÍTULO IV

### PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA. IMPLEMENTAÇÃO/ OBSERVAÇÃO/ ACÃO/ DESCRIÇÃO.

*“O melhor meio de nos prepararmos para o futuro é concentrarmo-nos com toda a inteligência e com todo o entusiasmo, no trabalho que estamos a realizar hoje.”*

**William Osler**

Neste capítulo será feita uma breve referência aos conceitos: planificação anual, planificação a médio prazo e planificação das aulas assistidas. Será apresentado o enquadramento das planificações da disciplina de Educação visual, no 7º ano de escolaridade da Escola Secundária da Quinta das Palmeiras (ESQP), assim como, uma breve reflexão das aulas assistidas. Ainda neste capítulo serão apresentadas as conclusões após observação das aulas e após a implementação das estratégias de intervenção e avaliação da prática educativa à disciplina de Educação Visual.

#### IV.1. Planificação Anual da ESQP (Educação Visual - 3º Ciclo)

O professor deve iniciar o seu ano letivo com a execução da respetiva planificação do trabalho a desenvolver.

Para António Pinela (2010) a planificação anual consiste na identificação das finalidades da disciplina e na seleção, organização e distribuição, no tempo dos objetivos, dos conteúdos, estratégias, técnicas de avaliação e gestão dos tempos letivos correspondentes ao programa a implementar e a desenvolver durante o ano letivo, para alcançar os objetivos da aprendizagem.<sup>91</sup>

Segundo Arends (2008) planificar pressupõe responder às seguintes perguntas:<sup>92</sup>

- Para quem é que se está a organizar o trabalho? (Os alunos)
- Para quê levar a cabo este trabalho? (Objetivos)
- Que assunto se vai tratar? (Conteúdos)
- Como é que se vai realizar o trabalho? (Estratégias)
- Quanto tempo se vai gastar? (Tempo previsto)
- Em que medida foi conseguido? (Avaliação)

---

<sup>91</sup> Pinela, António A. B., (2010). *Organização e Desenvolvimento Curricular*, Planificação da Prática Letiva, Lisboa: Sítio do Livro.pág.54.

<sup>92</sup> Arends, R I. (2008). *Aprender a Ensinar*, 7ª.ed., Madrid: McGraw-Hill.pág.78.

Neste sentido, quando clarificarmos o processo de planificar encontramos:

- Um conjunto de conhecimento, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- Um propósito, uma meta a alcançar que nos indica a direção a seguir;
- Uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e a avaliação do processo.

Uma das tarefas importantes da planificação é clarificar “o quê”, “o porquê” e “o como” se pretende desenvolver o ensino numa turma e como se podem modificar as previsões, em virtude do desenrolar do processo.

Na tomada de decisão cruza-se o discurso pedagógico (que coisas valem a pena, que sentido formativo possuem as diferentes alternativas de trabalho) com o discurso técnico/didático (que aprendizagens, como as organizamos, que materiais, como fazemos para que todo o processo seja integrado, funcional e eficaz).

Trata-se de uma competência básica e imprescindível de todo o professor em referência à dupla capacidade de organizar, contextualizar (e reorganizar, sempre que necessário) a sua ação letiva. Opõe-se, em tal sentido à rotina, à adoção mecânica dos desenvolvimentos curriculares estranhos à sua própria iniciativa. É uma competência necessária porque, para levar a efeito o ensino no contexto sócio cultural de uma escola ou no marco concreto de uma sala de aula, não há soluções universais.

Há ainda que ter em conta alguns fatores importantes: a sequência lógica de aula para aula, de unidade para unidade assim como a existência de flexibilidade que permitirá ir ao encontro dos interesses dos alunos.

A planificação leva o professor não só a elaborar uma reflexão da sua prática educativa, mas também a expor os seus objetivos e a sua metodologia. Este instrumento tem como principal função utilizar o currículo estipulado pelo Ministério da Educação adequando-o às características e especificidades de cada turma.

Quanto à estrutura da planificação anual, podem-se salientar os seguintes pontos:

- **Unidade didática**<sup>93</sup> como sendo um conjunto ordenado de actividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto. (Cesar Coll, 1996)
- **Competências específicas** que devem ser desenvolvidas pelos alunos.
- **Unidades temáticas ou conteúdos** como sendo temas essenciais que devem ser desenvolvidos através da subdivisão em tópicos ou subtemas.
- **Materiais e técnicas** como sendo instrumentos para o funcionamento da aula.
- **Área de exploração** como sendo o método a desenvolver em cada tarefa.
- **Tempo** como sendo a duração estipulada para cada unidade didática.

---

<sup>93</sup> Coll, César, (1996). *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática.

Na sequência da definição, da caracterização e da estrutura que compõe de uma forma geral a planificação de longo prazo do ensino seguir-se-á uma análise do plano de organização do ensino aprendizagem (APÊNDICE 9) elaborado pelos docentes do grupo de Artes Visuais da ESQP para a disciplina de Educação Visual do terceiro ciclo do ensino básico no 7º ano de escolaridade.

As unidades temáticas previstas para o 7.º ano de escolaridade são cinco<sup>94</sup>: Comunicação, Espaço, Estrutura, Forma e Luz-Cor. Estes cinco conteúdos programáticos delineados para o desenvolvimento dessas mesmas unidades abordam os seguintes conteúdos:

- **Comunicação:** elementos visuais na comunicação, códigos de comunicação visual, papel da imagem na comunicação.
- **Espaço:** representação do espaço - sobreposição, dimensão, cor, claro-escuro, gradação de nitidez, relação homem-espaço.
- **Estrutura:** estrutura/forma/ função; estruturas naturais e criadas pelo homem; ritmo de crescimento; módulo/padrão.
- **Forma:** perceção visual da forma - qualidades formais, qualidades geométricas, qualidades expressivas; fatores que determinam a forma dos objetos: físicos - propriedades dos materiais - económicos - produção artesanal e produção industrial - funcionais - antropometria e ergonomia - estéticos.
- **Luz - Cor:** a cor - luz no ambiente.

Os conteúdos acima mencionados são considerados fundamentais na apreensão das competências essenciais previstas para a disciplina de Educação Visual, mas não são exclusivos na medida em que os professores podem introduzir novas abordagens, desde que estas estejam de acordo com *“o projeto educativo da escola, com a realidade local e com momentos julgados necessários”*<sup>95</sup>.

Contudo, durante a prática de ensino supervisionada, a professora estagiária alterou a ordem das unidades didáticas descritas em cima e que estão estipuladas no plano de organização do ensino aprendizagem. Elaborou uma nova planificação a longo prazo (APÊNDICE 10) com a respetiva ordem: Unidade I - A Forma - elementos da forma; Unidade II - A Comunicação Visual; Unidade III - Estrutura; Unidade IV - Espaço e Unidade V - Luz e Cor com as respetivas competências específicas.

Tal alteração deveu-se à importância que a professora estagiária atribui às duas primeiras unidades - A *forma* e a *Comunicação* - uma vez que a sua formação se enquadra nessas áreas tão fundamentais. Por outro lado, a alteração deveu-se ao fato de a professora estagiária ter adquirido novos conhecimento como futura professora das artes visuais. As

---

<sup>94</sup> Escola Secundária Quinta das Palmeiras. Grupo disciplinar de Artes Visuais - Plano de organização do ensino/aprendizagem: Educação Visual 7º ano. Covilhã: Escola Secundária Quinta das Palmeiras, 2011/2012.

<sup>95</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Básica - **Ajustamento do programa de Educação Visual: 3.º ciclo**. [Suporte eletrónico]. Lisboa: Ministério da Educação, 2001b. [Consultado em 15/09/2011]. Disponível em [http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/606/ajustamento\\_educ\\_visual.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/606/ajustamento_educ_visual.pdf).

opções que se fizeram a este nível foram sofrendo alguns ajustamentos ao longo do ano, após se conhecer os alunos.

Desta forma, esta alteração veio melhorar o desenvolvimento dos alunos, no âmbito à capacidade de expressão e comunicação, bem como a capacidade de representação através do desenho.

## IV.2. Planificação a Médio Prazo (Trimestral)

A planificação a médio prazo é elaborada pelo docente a partir da planificação a longo prazo e por um período de tempo correspondente a três meses (ou um período letivo).

O professor seleciona os conteúdos que vai lecionar e detalha-os, especificando o número de aulas necessárias e adequando as atividades às especificidades de cada turma. Este plano tem como principal característica integrar o conhecimento individual dos alunos e da turma, num grupo.

Segundo Arends (2008), na planificação a médio prazo deve existir a preocupação de que os objetivos sejam variados, ou seja, que impliquem diferentes níveis de domínio cognitivo, sócio - afetivo e psicomotor. Deve existir uma variedade de estratégias que evite a monotonia e permita ir ao encontro do modo mais eficaz de aprendizagem. É ainda necessário que as estratégias sejam adequadas à consecução dos objetivos.<sup>96</sup>

O professor deve conhecer muito bem o programa da disciplina que leciona, bem como saber selecionar estratégias de trabalho adequadas. A aplicação destas estratégias não se concretizará se o professor não tiver sido treinado para organizar situações de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Arends (2008) o professor, para ser um organizador de situações de ensino-aprendizagem, é necessário que seja capaz de: desenvolver um plano de trabalho; escolher estratégias adequadas; selecionar o conteúdo a ensinar; executar o que organizou e avaliar.<sup>97</sup>

O exercício da atividade docente não se limita portanto à transmissão de conhecimentos numa perspetiva vertical, mas passa sobretudo pela procura de métodos e estratégias que se adaptem às características dos alunos de forma a garantir cada vez mais o sucesso de todos.

Contudo, quando um professor entra em funções pela primeira vez, depara-se com um conjunto de aspetos que apenas são adquiridos através da experiência e que são do conhecimento dos professores mais experientes. A estes conhecimentos, Zabalza (1997) atribui o nome “os ciclos do ano letivo”<sup>98</sup> de que são exemplo o conhecimento de que os

---

<sup>96</sup> Arends, R I. (2008). *Aprender a Ensinar*, 7ª.ed., Madrid: McGraw-Hill.pág.80.

<sup>97</sup> Arends, R I. (2008). *Aprender a Ensinar*, 7ª.ed., Madrid: McGraw-Hill.pág.80. (Capítulo X)

<sup>98</sup> Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA, 3ª Edição.

níveis de motivação dos alunos decresce à medida que se aproximam férias escolares, novas unidades temáticas não se devem apresentar à sexta-feira, entre outros<sup>99</sup>.

A elaboração da planificação a médio prazo (1º e 2º período) (APÊNDICE 11), tal como acontece com a planificação anual, permitir ao docente a introdução de alterações que vão surgindo durante o processo de ensino e aprendizagem. Arends (1995) por sua vez acrescenta características a este tipo de plano referindo que, para além de associar num conjunto de objetivos, conteúdos e atividades, que o professor tem em mente, também determina o decurso geral de uma série de aulas durante dias, semanas ou mesmo meses e geralmente reflete a compreensão que o professor tem tanto do conteúdo como dos processos de ensino<sup>100</sup>.

Neste sentido, o autor António Pinela (2010) afirma ainda que:

“A planificação a médio prazo enfatiza o desenvolvimento didático: as tarefas que os docentes e alunos realizam para alcançar os objetivos, as metodologias de ensino, os recursos educativos e as técnicas de avaliação que se aplicam em cada situação concreta. A planificação a médio prazo é mais específica e explícita do que a planificação anual, e é a partir dela que o docente prepara a sua prática diária”.<sup>101</sup>

### IV.3. Planificação das Aulas Assistidas

No ano letivo de 2011/2012 a professora estagiária lecionou a disciplina de Educação Visual, na turma do 7ºA, com vinte e oito alunos, na Escola Secundária da Quinta das Palmeiras (ESQP).

Para conclusão do relatório de estágio e de investigações relacionadas com o Mestrado, foi concedida a dispensa aos estagiários da componente letiva do terceiro período. A autora deste relatório elaborou um documento com a gestão dos tempos letivos, para uma melhor organização do ano letivo (APÊNDICE 12).

No início do ano letivo a professora estagiária estabeleceu contacto com os encarregados de educação, dos seus alunos, solicitando a autorização do registo fotográfico das aulas que iriam ser lecionadas pela mesma (APÊNDICE 13). Posteriormente foi feita uma contagem das autorizações (APÊNDICE 14).

Foram lecionadas pela professora estagiária, com a assistência do Orientador Cooperante, um total de 38 aulas (19 blocos de 90 minutos), não sequenciais. Elas foram distribuídas pelo primeiro e segundo período (20 e 18, respetivamente). As aulas de Educação Visual decorreram às quintas-feiras de manhã, das 10h05min às 11h35min, correspondente a um bloco de 90 minutos.

Nestas trinta e oito aulas estão contabilizadas mais do que as que são previstas pelo Protocolo da UBI (ANEXO VII). A professora estagiária considerou importante a leção de

---

<sup>99</sup> *Id. Ibid.*

<sup>100</sup> Arends, R I. (2008). *Aprender a Ensinar*, 7ª.ed., Madrid: McGraw-Hill.pág.80.

<sup>101</sup> Pinela, António A. B., (2010). *Organização e Desenvolvimento Curricular*, Planificação da Prática Letiva, Lisboa: Sítio do Livro.pág.54.

um maior número de aulas por ser a primeira vez a lecionar a disciplina de Educação Visual. Desta forma considera que um maior acompanhamento aos alunos é uma mais-valia para a sua formação como docente, ganhando por isso uma maior experiência neste ramo.

Para lecionar as 38 aulas foi elaborada uma proposta pedagógica destinada ao 7º ano de escolaridade que engloba partes de três unidades temáticas: “A Forma - Perceção visual da forma”, “Comunicação Visual” e “A Estrutura”.

A professora estagiária considerou que o manual escolar<sup>102</sup> é um instrumento de trabalho importante, pois está presente na vida escolar do aluno. Desta forma foram feitas algumas adaptações das tarefas propostas do manual e foram propostas aos alunos.

No decorrer da leção das aulas, a professora promoveu um ambiente de aprendizagem de respeito e cooperação, onde o aluno foi sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Houve recurso a diferentes métodos de trabalho para motivar os alunos na aprendizagem. Recorreu-se ao trabalho em equipa, e individual; à proposta de fichas de trabalho diversificadas. De referir que, no início de cada aula, foi sempre escrito o sumário no respetivo caderno diário de cada aluno com os conteúdos a lecionar.

No decorrer das aulas, existiu a preocupação em encaminhar os alunos para conseguirem perceber que é fundamental terem um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem, onde foi valorizada a organização e o método de trabalho. Recorreu-se frequentemente à utilização do reforço positivo, com o objetivo de valorizar o empenho demonstrado pelos alunos e deu-se atenção às necessidades deles. Por vezes proporcionou-se aos alunos trabalho de inter - ajuda, tendo em conta a importância deste tipo de organização no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do respeito pelos outros. Tendo sempre presente a noção de igualdade de oportunidades, a professora estagiária procurou estar atenta às manifestações dos alunos com o objetivo de descobrir interesses, aptidões ou vocações de forma a promover o interesse pelo conhecimento dos conteúdos da disciplina. De forma a contribuir para a formação dos alunos ainda foi usada uma linguagem cientificamente correta e adequada ao seu nível etário, relacionando, sempre que possível, o conhecimento científico com as aplicações práticas do dia-a-dia.

No final de todas as aulas a professora estagiária refletiu sobre o seu desempenho, sobre o (in) sucesso da aprendizagem, quer em termos de avaliação dos temas programáticos, quer em termos da postura perante as diversas situações que ocorreram durante as aulas. Refletiu ainda sobre o seu plano de aula, questionando-se se a adaptação do programa teria sido executada com êxito.

Para o autor Richard Arends (2008), *“a planificação diária das aulas, tem como principal objetivo especificar pontos ainda não decididos em planificações anteriores sobre as atividades e adaptar o programa a imprevistos”*<sup>103</sup>. Neste sentido, o plano de aula

---

<sup>102</sup> Dias, Cármen e Sousa, Sandra. (2006). *Artes & Manhas de Educação Visual*. Santillana Constância. 1ª Edição. Porto. (ANEXO VIII)

<sup>103</sup> Arends, R I. (2008). *Aprender a Ensinar*, 7ª.ed., Madrid: McGraw-Hill.

*apresenta o método de ensino que irá ser adotado na aula e descreve o seu “plano sequencial de aprendizagem”*<sup>104</sup>.

O “*plano sequencial de aprendizagem*”, ou seja o plano de aula, é definido por Ribeiro e Ribeiro (1990) como sendo uma descrição pormenorizada das estratégias e das tarefas que serão concretizadas em sala de aula com o objetivo de atingir metas pré-estabelecidas<sup>105</sup>.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990) o plano de aula prevê estratégias que são implementadas pelos professores de forma intuitiva e espontânea perante situações inesperadas da aula. Salientam-se os seguintes exemplos:

- Estratégias e atividades de motivação para a tarefa, de captação e controle da atenção dos alunos na tarefa, logo no seu início e, com frequência, no seu decurso;
- Estratégias de clarificação dos objetivos (informação clara sobre o que se pretende, se possível com exemplos do desempenho desejável);
- Estratégias de verificação dos pré-requisitos necessários, tornando-os disponíveis e relacionando a nova aprendizagem com outras anteriores;
- Estratégias de prática gradual em situações mais exigentes do que as anteriores e cada vez mais afastadas daquela em que se aprendeu, prática distribuída por períodos de tempo diferentes;
- Estratégias de orientação contínua no processo de aprendizagem, fornecendo diretrizes, colocando questões para guiar o aluno e incentivando-o a realizá-la sem receio;
- Estratégias de feedback sobre a execução da tarefa, de conhecimento dos resultados.

Neste sentido, Luísa Cortesão (1983) refere que “*o plano de aula funciona apenas como uma hipótese de trabalho que necessita de ser experimentado (...) e em função do que ocorreu ou está ocorrendo na realidade, a hipótese pode ser reforçada ou reformulada*”<sup>106</sup>.

#### **IV.3.1. Aulas Assistidas - 1º PERÍODO**

##### **Unidade Trabalho I - A Forma. Percepção Visual da Forma**

O início do 1º Período do 7º ano da Turma A, foi a 15 de setembro de 2011, pelas 9 h30, com uma apresentação entre professores, alunos e encarregados de educação.

Neste primeiro período estavam previstas 22 aulas, mas efetivamente foram lecionadas pela professora estagiária 20 aulas no 1º período (blocos de 45 minutos), pelo facto de no dia 24 de Novembro ter havido uma greve geral.

Na primeira aula assistida, no dia 22 de setembro de 2011 (Plano de aula - APÊNDICE 15), foi feita a apresentação da turma e respetivos professores. Foi apresentado aos alunos

---

<sup>104</sup> Ribeiro, António e Ribeiro, Lucie. (1990) *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.pág.442.

<sup>105</sup> *Id. Ibid.*

<sup>106</sup> Cortesão, Luísa & Torres, Maria A. (1983). *Avaliação pedagógica II: perspectivas de sucesso*. Porto: Porto Editora.pág.121.

um *Power Point* (APÊNDICE 16), com os objetivos e importância da disciplina de Educação Visual, as regras a cumprir em sala de aula, os critérios de avaliação e os materiais a serem utilizados na disciplina.

Na segunda aula assistida, no dia 29 de setembro de 2011, (Plano de aula - APÊNDICE 17), a professora estagiária solicitou a um aluno para escrever o sumário no quadro, e os restantes alunos registaram-no no respetivo caderno diário. Foram transmitidas as primeiras noções de expressão gráfica rigorosa e foi solicitado aos alunos, a elaboração de uma capa (*Power Point* - APÊNDICE 18) com o objetivo de guardarem os seus trabalhos. Após finalizada a conceção da capa, pelos alunos, a professora estagiária elaborou uma grelha de avaliação (APÊNDICE 19) com parâmetros de avaliação, para poder avaliar as várias etapas que a elaboração da capa teve que passar, desde os alunos saberem dividir uma área em partes iguais, saber cortar, colar, saber elaborar a legenda e por fim o empenho, o rigor e a limpeza do seu trabalho final. A tarefa foi resolvida individualmente com a intervenção oral da professora estagiária sempre que necessário para a orientação dos alunos na sua tarefa. Os alunos tiveram de dobrar, colar e aplicar corretamente a geometria para que a divisão da cartolina ficasse simétrica. Após finalizada a capa, elaboraram geometricamente a respetiva identificação individual, desenhando letras e números e ilustrando-a cada um ao seu gosto.

Na terceira aula assistida no dia 6 de outubro de 2011 (Plano de aula - APÊNDICE 20), foi realizado o teste diagnóstico como importante elemento de avaliação, que permite conhecer o estágio de desenvolvimento de cada aluno, em particular, em relação aos objetivos atingidos no ano transato. A professora estagiária apresentou, através de um (*Power Point* - APÊNDICE 21), como realizar o teste diagnóstico. Na mesma aula foi descrita a tarefa de trabalho a ser realizada pelos alunos (Proposta de Trabalho - APÊNDICE 22), intitulada *PAISAGEM* (Tema Obrigatório). O mesmo permitiu, à professora estagiária, a adequação das estratégias de ensino aos alunos da turma do 7ºA.

Posteriormente, a professora estagiária elaborou uma grelha de observação e avaliação dos alunos (Grelha de Observação Teste Diagnóstico - APÊNDICE 23) relativa ao teste diagnóstico realizado pelos alunos tendo como objetivo ficar com uma noção do nível de aprendizagem de cada aluno. Após análise dos testes diagnósticos (Trabalhos finais - APÊNDICE 24) a professora estagiária realizou uma breve síntese geral sobre a avaliação aos mesmos (APÊNDICE 25).

Iniciou-se a **Unidade de trabalho I - A Forma - Perceção visual da forma** (7 blocos de 90 minutos), no dia 13 de outubro de 2011 e teve término no dia 12 de Janeiro de 2012. Nesta unidade foram abordados os seguintes conteúdos: “Qualidades formais”, “Qualidades geométricas” e as “Qualidades expressivas”, “ Formas naturais, artificiais, regulares e irregulares”.

Na planificação da primeira Unidade de Trabalho foi importante estipular metas e selecionar, organizar e distribuir as estratégias de avaliação a utilizar, assim como, a gestão dos tempos a cumprir de forma a alcançar determinados objetivos de aprendizagem.



Pretendeu-se que os alunos compreendessem que a percepção visual das formas envolve a interação da luz/cor, das linhas, da textura, do volume e da superfície em diferentes fases.

Na aula assistida do dia 13 de outubro de 2011, (Plano de aula - APÊNDICE 26), deu-se início ao estudo da primeira unidade de trabalho. Foram apresentados os critérios de avaliação da unidade de trabalho I, através da visualização de um *Power Point* (APÊNDICE 27). Introduziu-se o conceito de forma através da visualização de um *PowerPoint* intitulado ***A forma - Percepção Visual da Forma - Primeira fase*** (APÊNDICE 28), onde são abordados os diferentes conteúdos mencionados anteriormente. Descreve-se o trabalho a ser realizado pelos alunos (Proposta de Trabalho - APÊNDICE 29), intitulada ***VER A FORMA***. Cada aluno trouxe um fruto/legume natural - o objeto, de casa, o que permitiu um primeiro contacto sensorial e afetivo sendo, posteriormente, solicitado o registo gráfico do objeto, através da observação direta, em várias posições com lápis grafite, numa folha de desenho A3. O objeto serviu não só para aplicar elementos visuais da forma, ponto, linha e textura, como também para despertar nos alunos o interesse pelos sentidos tais como: a visão, o olfato e o tato. Pretendeu-se desenvolver a capacidade de expressão, comunicação, representação através do desenho, assim como, o conhecimento de alguns materiais e suportes e seus métodos de utilização. Foram desenvolvidas as seguintes qualidades formais: formas naturais, artificiais, regulares e irregulares.

Na aula do dia 27 de outubro de 2011 (Plano de aula - APÊNDICE 30), os alunos seguiram com a segunda fase de trabalho - ***A FORMA - a linha (contorno) e plano (mancha)***, dando continuidade à aula anterior. A professora estagiária deu início à aula interagindo com os alunos de forma a introduzir alguns conceitos como a linha (contorno) e plano (mancha). Seguidamente foi visualizado o *PowerPoint: A Forma - segunda fase da unidade de trabalho*. (APÊNDICE 31). Foi descrita a tarefa de trabalho a ser realizada pelos alunos (Proposta de Trabalho - APÊNDICE 32), intitulada ***VER A FORMA - Qualidades expressivas: a cor e a luminosidade (claro-escuro)***. Com a orientação da professora estagiária, os alunos passaram à realização de registos gráficos do respetivo objeto natural com vários materiais através do ponto, linha, cor, textura e sombra. Estes registos foram realizados, mais uma vez, através da observação direta. Os alunos desenharam o contorno em papel vegetal, retiraram os registos, tais como o ponto, a linha, a luz, a sombra, a superfície, mancha/cor, textura, utilizando várias técnicas, materiais e instrumentos (lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera ou pastel, esferográfica, papel vegetal, revistas, papel de lustro, cola e tesoura) numa folha de papel A3.

Com esta tarefa (segunda fase) os alunos aprofundaram as capacidades desenvolvidas na última aula, assim como desenvolveram as habilidades percetivas nos domínios da visão da figura e do fundo; a composição a partir de diferentes formas de expressão artística; a compreensão através da representação de formas, e os processos subjacentes à percepção do volume; e também desenvolveram a compreensão, do conceito de linha (contorno) e de plano (mancha).

Na aula do dia 3 de novembro de 2011 (Plano de aula - APÊNDICE 33), os alunos deram continuidade ao trabalho realizado na aula anterior.

Na aula do dia 10 de novembro de 2011 (Plano de aula - APÊNDICE 34), os alunos seguiram com a *terceira fase*, *A Forma - Volume e Textura*, onde foi visualizado um *PowerPoint* (APÊNDICE 35). Foi descrita a tarefa de trabalho a ser realizada pelos alunos (Proposta de Trabalho - APÊNDICE 36), intitulada *VER A FORMA - Texturas das superfícies e Texturas e sensação*. Com a orientação da professora estagiária, os alunos passaram à realização de registos gráficos do respetivo objeto natural, também realizados através de observação direta, sendo apenas o contorno em papel vegetal, passando depois para a folha A3, realizando vários materiais, utilizando o ponto, a linha a textura, cor e sombra projetada.

Nesta aula os alunos aplicaram vários materiais na folha de trabalho A3; Compreenderam através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume; procuraram saber aplicar a função expressiva da textura.

Na aula do dia 17 de novembro de 2011 (Plano de aula - APÊNDICE 37), os alunos seguiram com a *quarta e última fase - A Forma - Transformação*. Para a introdução do conceito transformação foi visualizado o *PowerPoint: A Forma - Transformação* (APÊNDICE 38) e foi descrita a tarefa de trabalho a ser realizada pelos alunos (Proposta de Trabalho - APÊNDICE 39).

Os alunos trabalharam estratégias de transformação da forma/objeto (criar uma nova forma através do fruto já desenhado inicialmente) desenvolvendo a compreensão de que, através da transformação, pode-se chegar a novas formas e que a percepção visual das formas envolve a interação da transformação. Também numa folha A3, pediram-se dois trabalhos (desenhos de duas formas diferentes de um fruto). O primeiro recorrendo à criatividade de cada um, e o segundo como sendo a transformação da criação do colega de carteira, dando uma nova forma ao fruto desenhado inicialmente.

Na aula do dia 15 de dezembro de 2011 (Plano de aula - APÊNDICE 40), os alunos continuaram o trabalho realizado na aula anterior (estudo da transformação da forma/objeto). Por fim, a professora estagiária solicitou aos alunos, para preencherem a ficha de Auto - Avaliação.

Em todas as aulas descritas acima, referentes à primeira unidade de trabalho, foi necessário recorrer aos elementos visuais da linguagem plástica, a arte de plasmar, modelar, alterar formas, criar volume através do ponto, da linha, da textura, o claro-escuro e os volumes. No desenvolvimento desta unidade de trabalho deu-se importância à “Percepção visual da forma” cujo principal objetivo é o de avaliar as qualidades formais (ponto, linha, luz/cor, textura, volume e superfície) e expressivas, a visão/representação dos objetos (fruto/legume).

Durante o decorrer das aulas a professora estagiária foi sempre acompanhando, cada aluno individualmente, identificando dificuldades e procurando estratégias de melhoria. Os alunos que apresentavam efetivamente grandes dificuldades na execução e entendimento dos trabalhos a realizar eram os alunos nº 18 e nº 19.

De referir que, durante esta unidade de trabalho, foi sempre elaborada, após cada aula assistida, uma reflexão crítica (APÊNDICE 41).

De uma forma geral, a turma mostrou-se sempre bastante empenhada (interesse e participação) nas propostas de trabalhos a realizar, apresentando bons trabalhos finais (APÊNDICE 42). No entanto, alguns alunos mostraram ser pouco autónomos, podendo ser o reflexo de algumas dificuldades na compreensão inicial de cada proposta de trabalho.

#### **IV.3.2. Aulas Assistidas - 2º PERÍODO**

##### **Unidade Trabalho 2 - A Comunicação Visual e Unidade Trabalho 3 - A Estrutura**

No 2º Período foram lecionadas pela professora estagiária 18 aulas das 24 aulas previstas (blocos de 45 minutos), pelo facto de se ter realizado uma visita de estudo a Mérida na primeira aula do segundo período (5 de janeiro de 2012) onde o 7º A participou.

Neste segundo Período, foi concluída a **Unidade de trabalho 1 - A Forma - Percepção visual da forma**, (1 bloco de 90 minutos) e foram introduzidas duas novas unidades: **Unidade de Trabalho II - A Comunicação Visual** (5 blocos de 90 minutos) e a **Unidade de Trabalho III - A Estrutura** (6 blocos de 90 minutos).

Na aula do dia 12 de janeiro de 2012, (Planos de aula - APÊNDICE 43) a professora estagiária iniciou a aula recordando os conteúdos lecionados do primeiro período e de seguida orientou os alunos de forma a que estes finalizassem o estudo da transformação da forma/objeto nessa aula. Solicitou ainda que cada aluno identificasse cada trabalho individual realizado e o entregasse à professora para avaliação.

Nesta aula os alunos aprofundaram e consolidaram diferentes competências, tais como a capacidade de expressão e comunicação, a criatividade, a compreensão de que através da transformação se pode chegar a novas formas, a compreensão de que a percepção visual das formas envolve a interação da transformação, a capacidade de representar através do desenho, assim como, o conhecimento e utilização de diferentes materiais e suportes de desenho.

Os alunos foram informados de que, na aula seguinte, dár-se-ia início a uma nova unidade intitulada *Comunicação Visual*.

Na **segunda unidade - Comunicação Visual** - abordaram-se noções genéricas de “comunicação visual”, dos “elementos visuais da comunicação”, dos “códigos da comunicação visual” e do “poder da imagem”. Foram lecionadas pela professora estagiária 10 aulas (blocos de 45 minutos) nesta segunda unidade de trabalho.

Esta segunda unidade de trabalho teve um carácter transversal em que a proposta de trabalho solicitada aos alunos foi aplicada juntamente com o Núcleo de Estagiários de Educação Física na Escola Secundária da Quinta das Palmeiras (ESQP), no âmbito da Semana

MUDASTI<sup>107</sup>. Esta tarefa teve como principais objetivos, ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; desenvolver a criatividade; compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos; desenvolver a capacidade de representação através do desenho e conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição. Com a realização desta transversalidade os alunos cumpriram os objetivos desenvolvidos pela professora estagiária para esta unidade de trabalho.

Neste sentido deu-se início à **Unidade de trabalho 2 - Comunicação Visual** - no dia 19 de janeiro de 2012, (Plano de aula - APÊNDICE 44). A professora estagiária deu início à aula interagindo com os alunos de forma a introduzir alguns conceitos e aplicações da Comunicação Visual - as artes no seu contexto: a utilização dos “agentes da cor” na produção artística; a Comunicação Visual: o enquadramento; plano de visão; movimento, som e cor. Seguidamente foi visualizado o *PowerPoint: Comunicação Visual* (APÊNDICE 45).

Foi descrita a tarefa de trabalho a ser realizada pelos alunos (Proposta de Trabalho - APÊNDICE 46), intitulada *Comunicação Visual - O Cartaz: Semana MUDASTI*, com os objetivos já descritos anteriormente e utilizando os conceitos: *Movimento Único Desportivo, Alimentar e de Saúde para TI - MUDASTI*. O produto final desta tarefa foi a elaboração de um Cartaz alusivo à Semana MUDASTI.

Os alunos refletiram e estudaram as ideias fornecidas na proposta de trabalho e iniciaram a realização de esboços, em folha A3. Com esta aula, os alunos iniciaram a leitura e interpretação de narrativas em diferentes linguagens visuais; desenvolveram a capacidade de expressão e comunicação, a criatividade, compreenderam mensagens visuais expressas em diversos códigos, desenvolveram a capacidade de representação através do desenho e compuseram organizações espaciais dominando regras elementares da composição.

Na aula do dia 26 de janeiro de 2012, (Plano de aula - APÊNDICE 47), a professora estagiária deu continuidade à aula anterior apresentando novos conceitos aos alunos através da visualização de um *PowerPoint: Comunicação Visual - O ESBOÇO* (APÊNDICE 48), em que foram apresentados alguns exemplos de esboços por parte da professora para que os alunos conseguissem perceber o conceito.

Continuaram a realização dos seus respetivos esboços do cartaz, em folha A3.

Nesta aula os alunos utilizaram os “agentes da cor” na produção artística; o enquadramento; plano de visão; movimento, som e cor e o conceito de esboço.

Na aula do dia 2 de fevereiro de 2012 (Plano de aula - APÊNDICE 49) os alunos continuaram a desenvolver os trabalhos da aula anterior, sempre com a orientação da professora estagiária. Desta forma, aprofundaram todos os conteúdos leccionados na aula anterior, e a professora estagiária orientou o estudo da cor no desenvolvimento do cartaz final a ser escolhido.

---

<sup>107</sup> A semana MUDASTI foi uma semana idealizada para ter dias específicos, nomeadamente um dia para modalidades, de ginásio, outro para palestras e rastreios de saúde, outro dia para jogos tradicionais modernos, um dia para jogos de orientação e um último dia para atividades de aventura. A palavra MUDASTI tem o seguinte significado: Movimento Único, Desportivo, Alimentar e de Saúde para Ti.

Na aula do dia 9 de fevereiro de 2012 (Plano de aula - APÊNDICE 50) os alunos continuaram e aperfeiçoaram finalizando os trabalhos da segunda unidade - *Comunicação visual*.

A aula decorreu com a orientação da professora estagiária que solicitou, no fim da aula a identificação e entrega de cada trabalho individual realizado, para avaliação. Posteriormente, seriam expostos no hall do Bloco A, de modo a que toda comunidade escolar, pudesse observar o empenho dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Terminada a unidade trabalho II, os alunos foram informados que, na aula teria seguinte, dár-se-ia início a uma nova unidade intitulada *A estrutura*.

De referir que durante esta unidade de trabalho - *Comunicação Visual* - também foi elaborado, após cada aula assistida, uma reflexão crítica (APÊNDICE 51).

Os alunos mostraram empenho ao desenvolverem os trabalhos, demonstrando maior autonomia comparativamente com os trabalhos desenvolvidos anteriormente. A qualidade dos trabalhos finais desta unidade de trabalho, ultrapassaram as expectativas iniciais (APÊNDICE 52).

Iniciou-se a **Unidade de trabalho III - A Estrutura**<sup>108</sup> (6 blocos de 90 minutos), no dia 16 de fevereiro de 2012. Nesta terceira unidade introduziram-se conteúdos/conceitos relativos à importância dos tipos de estruturas naturais<sup>109</sup> e estruturas artificiais<sup>110</sup>. Nesta unidade focaram-se outros conteúdos como a forma, a função dos objetos, grelhas, redes ou malhas, exemplificando sempre aos alunos com objetos reais em contexto de sala de aula e desenvolvendo-se exercícios baseados nas estruturas bidimensionais e Tridimensionais.

Durante o decorrer desta unidade os alunos foram executando o trabalho, havendo um acompanhamento individual mais exaustivo, dada a sua complexidade.

Na aula do dia 16 de fevereiro (Plano de aula - APÊNDICE 53), a professora estagiária iniciou a Unidade de Trabalho: *A Estrutura*. Foram introduzidos os conceitos de Estrutura; Estruturas Naturais e Artificiais (demonstrando-se como se podem obter através de linhas horizontais, verticais, linhas oblíquas, e linhas livres); Grelhas, Redes ou Malhas; Estrutura / Bidimensional (composições modulares, complexidade versus simplicidade, translação e rotação, alternância e simetria) através da visualização/descrição do *PowerPoint: A Estrutura* (APÊNDICE 54). Seguidamente, a professora estagiária descreveu a atividade a ser realizada pelos alunos (Proposta de Trabalho - APÊNDICE 55), intitulada *A Estrutura - Grelhas, Redes ou Malhas*.

---

<sup>108</sup> Define-se por **estrutura** “o esqueleto interno da forma, ou seja, uma organização espacial ordenada que vai receber uma forma e a condiciona. Quando falamos de Estrutura, falamos na estrutura bidimensional que são realizadas através das duas dimensões de plano de representação (largura e altura).” In Cármen Dias e Sandra Sousa, *Educação Visual Artes & Manhas*, Lisboa: Santillana Constância, 2006, pag.65.

<sup>109</sup> As **estruturas naturais** “sustentam ou dão origem a formas naturais dos seres vivos. A sua principal característica é nunca repetirem da mesma maneira.” In Cármen Dias e Sandra Sousa, *ibid*.

<sup>110</sup> As **estruturas artificiais** “Por sua vez as estruturas artificiais são produzidas pelo Homem sustentam e dão origem a formas artificiais, com intuito estéticos e/ou funcionais e têm que ser bem estudadas, calculadas e testadas para que resultem eficazmente.” In Cármen Dias e Sandra Sousa, *ibid*.

Nesta aula os alunos desenvolveram a compreensão da estrutura não apenas como suporte de uma forma, mas também como princípio organizador dos elementos que a constituem. Relacionaram a forma e a função dos objetos com a sua estrutura; representaram a geometria das formas naturais e o seu ritmo de crescimento, desenvolveram a compreensão dos conceitos de módulo e de padrão e realizaram estruturas modulares (padrões), de suporte e visuais.

Na aula do dia 23 de fevereiro (Plano de aula - APÊNDICE 56), bem como no 1 de Março (Plano de aula - APÊNDICE 57), os alunos continuaram a desenvolver os trabalhos da aula anterior, sempre com a orientação da professora estagiária. Demonstraram, através dos seus trabalhos, compreender a estrutura, não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.

Na aula do dia 22 de março de 2012 (Plano de aula - APÊNDICE 58), último dia do segundo período, os alunos continuaram a desenvolver os trabalhos da aula anterior, foi feita uma revisão dos conteúdos abordados durante o segundo período. Esta unidade irá ser finalizada no terceiro período com o orientador cooperante.

Já no final da aula foi realizada a auto - avaliação, e a professora estagiária despediu-se da turma uma vez que terminou a sua prática de ensino supervisionada.

De referir que, durante esta unidade de trabalho foi sempre elaborado, após cada aula assistida, uma reflexão crítica (APÊNDICE 59) culminando numa global que é apresentada num sub - capítulo seguinte.

Nesta terceira unidade de trabalho, os alunos mostraram algumas dificuldades no entendimento da proposta de trabalho a ser realizada, na abstração inerente aos conceitos abordados, no entanto conseguiram alcançar o objetivo pretendido demonstrando empenho ao desenvolverem os trabalhos (APÊNDICE 60).

No decorrer das aulas, referentes as estas duas unidades de trabalho, a professora estagiária manteve uma relação afetiva com os alunos, baseada no respeito mútuo, na tolerância e na amizade, onde tentando incentivar a troca de ideias e pontos de vista diferentes, a fim de criar, espírito crítico e gosto pela descoberta. Procurou adaptar-se aos interesses e motivações de cada aluno, aproveitando situações espontâneas provenientes das suas vivências, de forma a possibilitar a autoconfiança, a auto - estima e a autodeterminação. Foi sempre acompanhando, cada aluno individualmente, verificando dificuldades alternativas para as ultrapassar.

#### **IV.4. Avaliação à disciplina de Educação Visual**

Segundo Allal (1986)<sup>111</sup>, *“a avaliação formativa é um processo de regulação externa do aluno dado ser da responsabilidade do professor. Pode ocorrer em momentos diferentes,*

---

<sup>111</sup> Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: Conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.

como seja, no início de uma tarefa ou de uma situação didática - regulação proactiva, ao longo de todo o processo de aprendizagem - regulação interativa ou após uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa - regulação retroativa.

A avaliação tem como objetivo o desenvolvimento do individuo como um todo, no “domínio afetivo, cognitivo e psicomotor”<sup>112</sup>. Ele reflete a unidade temática (conteúdo/método/objetivo) onde o aluno necessita de saber para que é que está a trabalhar, no que está a ser avaliado e quais os métodos utilizados. É um processo que revê o plano de ensino, onde os objetivos a atingir têm de ser expostos com clareza, observando os alunos à medida que decorrem as atividades, possibilitando a abertura a novos caminhos a novas decisões no futuro. A avaliação para a disciplina de Educação Visual é regida pelos critérios gerais estabelecidos pela ESQP e pelo Departamento de Artes Visuais. Toda a avaliação é contínua e constituída em dois aspetos principais: o domínio das atitudes e valores e, o domínio das aptidões e capacidades.

<b>Domínio das Atitudes e Valores 40%</b>	<b>Domínio das Aptidões e capacidades 60%</b>
Assiduidade	Domínio das técnicas/materiais
Pontualidade	Comunicação visual de ideias/expressão
Comportamento	Representação das formas
Relacionamento Interpessoal	Aplicação e alargamento de conhecimentos
Motivação / Interesse	Rigor na execução de projetos
Organização	Evolução da capacidade de representar
Material	
Autonomia	
Colaboração nos trabalhos de grupo	

Tabela 6 - Critério de Avaliação do Grupo de Artes Visuais para a disciplina de Educação Visual.  
(ANEXO IX)

A terminologia a adotar na avaliação de percentagens do 3º ciclo pela Escola Secundária Quinta das Palmeiras é a seguinte:

<sup>112</sup> Os domínios referidos “representam, em qualquer dos casos, tentativas de classificação que fornecem preciosos pontos de referência e constituem instrumentos úteis de trabalho para os professores enquanto aplicadas a objetos educacionais.” Adaptado de Lucie Carrilho Ribeiro, Avaliação da Aprendizagem, Coleção Educação Hoje, s.l., Texto Editora, 1999.

ENSINO BÁSICO	
0% a 19%	Reduzido Menos
20% a 44%	Reduzido
45% a 49%	Reduzido Mais
50% a 54%	Médio Menos
55% a 69%	Médio
70% a 74%	Médio Mais
75% a 89%	Elevado
90% a 100%	Excelente

Tabela 7 - Terminologia Adotada na Avaliação do Ensino Básico. (ANEXO X)

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO - EDUCAÇÃO VISUAL		
Domínio das Aptidões e Capacidades (60%)	TÉCNICA	Domínio
		Expressão
		Adequação
		Rigor
		Clareza
	CONCEITOS	Formação
		Apreciação Verbal
	PROCESSOS	Processo de Design
		Expressão Não Condicionada
	PERCEÇÃO E REPRESENTAÇÃO DO REAL	Sensibilidade
Representação do Real		
Evolução da Capacidade de Representar		
Domínio das Atitudes e Valores (40%)	VALORES E ATITUDES	Respeito
		Responsabilidade
		Autonomia

Tabela 8 - Parâmetros de Avaliação da disciplina de Educação Visual. (ANEXO XI)



A avaliação, para todas as aulas ao longo do estágio pedagógico, foi traçada ao longo das aulas através da observação direta das atitudes dos alunos, registadas em auxiliar próprio de uma grelha de observação diária (APÊNDICE 61). A mesma foi utilizada para cada aula e para cada mês. Para o primeiro período foi preenchida a grelha de observação para os meses de outubro (APÊNDICE 62), novembro (APÊNDICE 63) e dezembro (APÊNDICE 64).

No segundo período as aulas também foram avaliadas pela mesma grelha de observação, sendo este constituído pelos meses de janeiro (APÊNDICE 65), fevereiro (APÊNDICE 66) e março (APÊNDICE 67). Para cada aula de cada mês, a grelha de observação foi devidamente preenchida, consoante os parâmetros de avaliação, motivação, organização, comportamento e o material que cada aluno trazia para a sala de aula.

Foi importante ter, em cada aula, uma grelha de observação para a autora deste relatório poder registar a evolução de cada aluno e compreender em que nível os alunos se encontravam.

#### **IV.4.1. Avaliações e notas finais do primeiro período**

Durante o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação é um fator de extrema importância, que pode ser precisa como a função desempenhada pelos professores para tomar decisões acertadas sobre o seu ensino e o dos seus alunos, correspondente os objetivos propostos, analisando assim melhoramentos, dificuldades e oportunidades a orientação do trabalho para as correções necessárias influenciando a dinâmica e o processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação é uma importante ferramenta à disposição dos professores onde o principal objetivo é fazer com que todos os alunos avancem. É importante encontrar formas de analisar a qualidade da aprendizagem deles e apresentar alternativas para uma maior evolução. Neste sentido foi realizada uma avaliação intercalar no primeiro período. (APÊNDICE 68).

A Unidade de Trabalho I - A Forma, foi objeto de avaliação ao longo das aulas do primeiro período, passando esta por várias fases de trabalho. A professora estagiária no final da unidade de trabalho elaborou uma grelha de avaliação final (APÊNDICE 69), com alguns parâmetros de avaliação, entendimento, empenho, motivação, domínio da técnica, autonomia e criatividade. De referir que cada parâmetro tem uma percentagem consoante o grau de exigência.

Para elucidar melhor a avaliação do primeiro período, a professora estagiária, elaborou uma grelha de avaliação final (APÊNDICE 70), onde constam duas vertentes de avaliação, num total de 60%, os trabalhos/tarefas realizadas pelos alunos, a elaboração da capa, e todas as fases de trabalho da unidade de trabalho I - A Forma, num outro total de 40 %, avaliam-se os parâmetros de respeito, responsabilidade e autonomia. Estas duas vertentes de avaliação perfaziam um total de 100%, em que posteriormente era atribuída uma nota final a cada aluno, numa escala de 1 a 5.

A avaliação final do primeiro período foi bastante positiva, os níveis atribuídos aos alunos foram de 3, 4 e 5, como apresenta o gráfico abaixo.

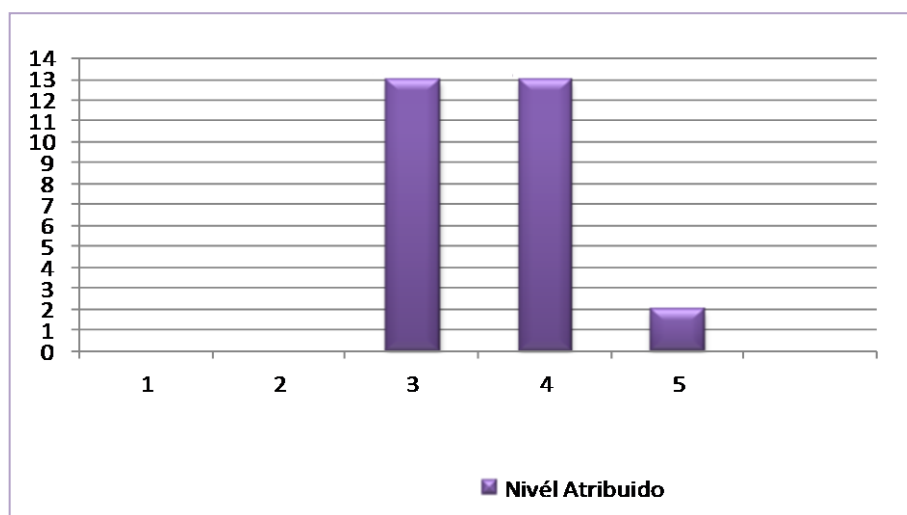


Fig. 19 - Gráfico representativo dos níveis atribuídos no 1º período.

Dos vinte e oito alunos treze obtiveram a classificação de nível 3, treze alunos obtiveram a classificação de nível 4 e cinco alunos obtiveram a classificação de nível 5. Não foram atribuídos níveis inferiores a 3.

#### IV.4.2. Avaliações e notas finais do segundo período

No segundo período também foi realizada uma avaliação intercalar (APÊNDICE 71) pois a avaliação também foi fundamental e contínua pelo fato de se terem lecionado duas unidades de trabalho. No final da Unidade de Trabalho II - Comunicação Visual a professora estagiária elaborou uma grelha de avaliação (APÊNDICE 72), para poder avaliar os alunos em alguns parâmetros de avaliação, os estudos num total de 40% (ou seja os esboços para o cartaz final) e o cartaz final, tendo este uma maior percentagem de 60%. Estes parâmetros de avaliação perfaziam um total de 100%.

Para a Unidade de Trabalho III - A Estrutura foi efetuado o mesmo procedimento, elaborando a professora estagiária uma grelha de avaliação (APÊNDICE 73), esta continha três parâmetros de avaliação, entendimento com uma percentagem de 25%, criatividade com 25 % também, e por fim qualidade/execução, esta com um peso maior de 50%, devido ao fato de seu um dos parâmetros com maior evidência na execução dos trabalhos dos alunos. Estes parâmetros perfaziam um total de 100%.

No final do período foi elaborada uma grelha de avaliação final (APÊNDICE 74), onde constam as médias das unidades de trabalho referidas atrás bem como uma avaliação aos parâmetros do respeito, responsabilidade e autonomia.

A avaliação final do segundo período teve um bom progresso, os alunos progrediram bastante, os níveis atribuídos aos alunos foram de 3, 4 e 5, como apresenta o gráfico abaixo.

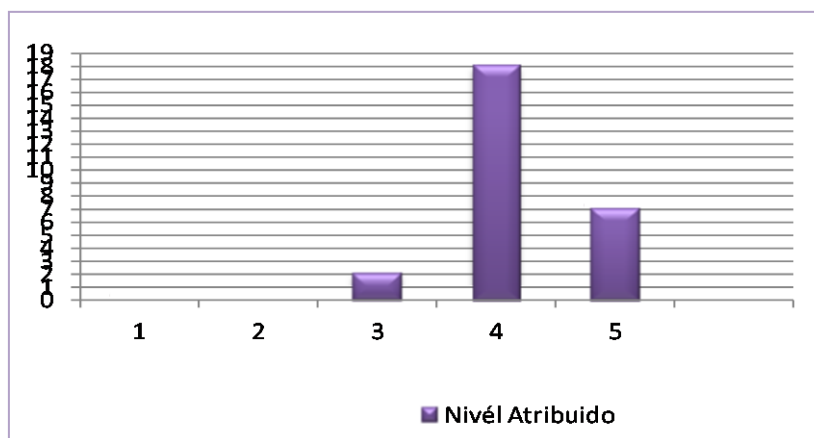


Fig. 20 - Gráfico representativo dos níveis atribuídos no 2º período.

Dos vinte e oito alunos dois obtiveram a classificação de nível 3, dezoito alunos obtiveram a classificação de nível 4 e sete alunos obtiveram a classificação de nível 5. Não foram atribuídos níveis inferiores a 3.

#### IV.5. Síntese descritiva da turma ao longo do ano letivo

A generalidade da turma do sétimo ano A demonstrou, ao longo do primeiro e segundo período, bom desempenho na disciplina de Educação Visual. Os alunos demonstraram interesse e dedicação, participaram nas atividades da aula, cumpriram, na sua maioria, a realização dos trabalhos propostos de forma organizada e com apresentação. Ao nível do comportamento, embora reconhecendo melhorias, a turma manifestou, pontualmente, alguma dificuldade relativamente ao cumprimento das regras de comportamento na disciplina eminentemente prática.

A professora estagiária no final do estágio pedagógico elaborou um relatório de avaliação geral (APÊNDICE 75) da turma do sétimo A, visto que a avaliação contínua reporta-se aos objetivos atendendo também ao empenhamento manifestado, à cooperação, à autonomia, ao rigor e à criatividade dos alunos na execução de todas as unidades de trabalho.

A professora estagiária, no final de cada período achou importante elaborar um relatório individual para cada aluno, para fazer uma comparação da evolução de cada aluno e de modo a Diretora de turma, poder conhecer algumas características do empenho e comportamento da turma. A elaboração dos relatórios individuais de cada aluno, do primeiro (APÊNDICE 76) e segundo período (APÊNDICE 77), foram de extrema importância, pois permitiram à professora estagiária fazer uma breve descrição das características de cada aluno e do seu progresso ao longo destes dois períodos.

Para concluir, apresenta-se um gráfico onde se podem consultar as notas dos alunos no primeiro e segundo período, na disciplina de Educação visual.

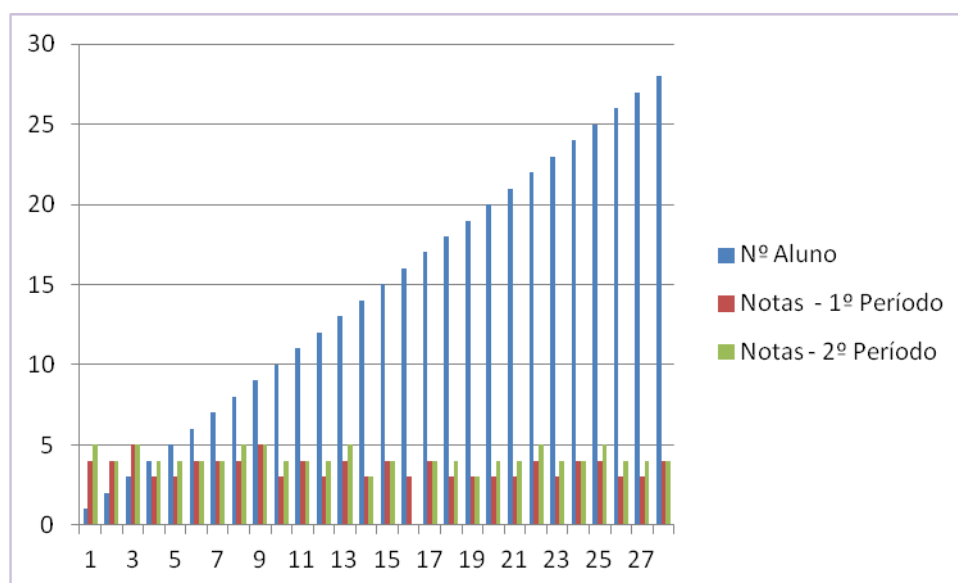


Fig.21 - Níveis atribuídos no 1º e 2º Período na disciplina de Educação Visual.

#### IV.6. Auto - Avaliação

Na última aula de cada período, a professora estagiária entregou uma ficha de auto-avaliação (APÊNDICE 78), aos alunos, para preencherem de acordo com a sua prestação ao longo de cada período e atribuindo uma nota que consideravam adequada ao seu trabalho final de cada período.

A auto-avaliação serve para informar professores e alunos do que é ou não é alcançado até essa data, assim como também informa das dificuldades que eles apresentam. Com esta informação o professor pode criar estratégias para que os alunos consigam progredir no seu percurso de ensino-aprendizagem.

No ato da auto-avaliação o aluno faz juízos sobre os seus próprios conhecimentos adquiridos, desenvolve responsabilidade em relação às suas aprendizagens e adquire consciência das competências em falta. Por outro lado, o professor, com a auto-avaliação do aluno, fica informado sobre as aprendizagens dos alunos, orientando por isso a sua futura intervenção em sala de aula.

Por vezes não é fácil que o aluno consiga fazer uma auto-reflexão das suas dificuldades. O professor deve incentivar o aluno através de questões, mantendo diálogos professor/aluno, ou através de “listas de verificação” o que lhes permitirá refletir sobre os seus pontos fracos e fortes.

De um modo geral, os alunos, não estão habilitados a refletir sobre aquilo que já sabem bem e o que ainda precisam de aprofundar, mas sabemos que a capacidade de auto-reflexão também se desenvolve, basta criar condições para o seu progresso.

O papel do professor neste processo é fundamental, e por isso a professora estagiária desenvolveu “listas de verificação” como forma de os alunos fazerem este tipo de reflexão consciente sobre suas próprias dificuldades.

#### **IV.7. Estratégias de Intervenção e Avaliação da Ação**

Ao longo do estágio a autora deste relatório, foi identificando algumas dificuldades, aos alunos em sala de aula, na disciplina de Educação Visual, destacando as seguintes: não “saber estar” dentro da sala de aula; falta de autonomia; ausência de rigor nos trabalhos; dificuldades em controlar o tempo de execução das tarefas; falta de responsabilidade. Perante tal, no final do primeiro período, foi elaborado um documento com as dificuldades e estratégias a implementar (APÊNDICE 79) destacando-se: o uso de frases curtas (essencial do assunto em estudo); o fornecimento de pistas/motivação aos alunos para que possam iniciar o trabalho; o acompanhamento e encorajamento para a participação ativa de todos os alunos de modo a que haja atitudes de autonomia e de responsabilidade.

As estratégias implementadas foram bem sucedidas tendo-se verificado, no segundo período, bom comportamento e desempenho dentro de sala de aula.

No final foi elaborado um documento geral das dificuldades e estratégias implementadas ao longo do estágio (APÊNDICE 80). Parte das estratégias foram aconselhadas e descritas pelo orientador cooperante, tendo sido aplicadas na turma.

#### **IV.8. Reflexão Global das Aulas Assistidas**

Na opinião do orientador cooperante, a professora estagiária demonstrou sentido de responsabilidade, mostrando uma atitude de curiosidade e de descoberta perante as orientações das políticas educativas. Integrou-se na comunidade escolar de uma forma natural, interagindo intuitiva e facilmente com os diferentes agentes que geram o processo de ensino no meio escolar.

Nas diversas componentes escolares mostrou-se entusiasta e empenhada contribuindo para o seu enriquecimento pessoal e profissional. Demonstrou sempre uma atitude consciente e crítica sobre as suas práticas pedagógicas, plasmando-a nas suas reflexões. Consequentemente, foi “crescendo” como docente.

A professora estagiária assumiu compromissos e responsabilidades sendo a sua presença assídua e pontual.

Foi descobrindo, no seu íntimo, qualidades humanas e pessoais que aplicou, compreendendo que a docência vai muito para além da transmissão de conteúdos e comprometendo-se na promoção do desenvolvimento integral do aluno e na valorização dos seus diferentes saberes, culturas e individualidades.

Planificou de forma operacional e organizou, de modo coerente a gestão das estratégias de ensino. Introduziu propostas de trabalhos das unidades de trabalho e

acompanhou o desenvolvimento, recorrendo a vários meios, recursos e tipos de avaliação. Utilizou sempre uma grelha de observação, para analisar os diversos parâmetros de avaliação, tornando assim mais fácil a compreensão do trabalho de cada aluno, a avaliação final de cada trabalho e o feedback individual a dar a cada estudante.

No decurso das aulas assistidas o orientador cooperante apontou algumas dificuldades, nomeadamente: que a linguagem utilizada pela professora estagiária seria demasiado complexa face à faixa etária dos alunos; que a organização/estrutura dos *power point's* deveria ser mais cuidada, no aspeto de os ilustrar com mais exemplos (imagens), para um melhor entendimento da proposta de trabalho a realizar pelos alunos; que deveria conseguir um maior controlo da turma no âmbito da organização em sala de aula, pelo fato de ser uma turma com o número elevado de alunos e de não ser fácil de os manter em silêncio. No entanto, estes aspetos foram sendo paulatinamente corrigidos quer através de sugestões alternativas do orientador, quer experimentando estratégias alternativas.

De referir que a professora estagiária sempre monitorizou os alunos com necessidades educativas especiais. Ao aluno nº 18, que possuía a Necessidade Educativa Especial (NEE), Dislexia (apresentava dificuldades no entendimento dos trabalhos a realizar) e ao aluno nº 19, que possuía a Necessidade Educativa Especial (NEE), Multidificiência (com bastantes dificuldades em vários domínios, principalmente motor), deu especial atenção e acompanhamento individualizado, para que os alunos se sentissem confortáveis dentro de sala de aula, e identificando/potencializando as suas capacidades e conhecimentos.

Para além do referido, há que assinalar, o seu envolvimento na dinâmica da vida escolar no desenvolvimento de projetos extra-curriculares, tais como: criação de um Blogue do Núcleo de Estágio; Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho I - A Forma; Semana MUDASTI; Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho II - A Comunicação Visual; Semana da Leitura e por fim à Semana "Artíris". De salientar a colaboração do orientador no apoio pedagógico de modo a tirar partido das potencialidades da professora estagiária.

## **CAPÍTULO V**

### **OUTRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS. RESULTADOS OBTIDOS, REFLEXÃO CRÍTICA E APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE MELHORIA.**

Tendo consciência da importância de todas as atividades escolares, a professora estagiária contribuiu na dinamização, participação, colaboração, planificação e execução das atividades desenvolvidas no âmbito do Plano Anual de Atividades e nas atividades integradas nos Projetos Curriculares de Turma. Desta forma criou o espírito corporativo e empreendedor de que o sistema de ensino atual necessita.

Dividem-se estas atividades em dois ramos: Atividades Curriculares e Atividades Extra - Curriculares.

Nas Atividades Curriculares será apresentada uma breve descrição das reuniões que a professora estagiária presenciou e serão apresentadas as aulas assistidas dos outros colegas do núcleo de estágio, observadas pela professora estagiária.

Nas Atividades Extra - Curriculares será feita referência à criação de um Blogue do Núcleo de Estágio; Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho I - A Forma; Semana MUDASTI; Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho II - A Comunicação Visual; Semana da Leitura e por fim à Semana “Artíris”.

#### **V.1. Atividades Curriculares**

##### **V.1.1. Reuniões de Núcleo de Estágio**

Nas reuniões de Núcleo de Estágio, que decorriam às quartas-feiras de manhã, foram elaboradas as respetivas atas (ANEXO XII). Nestas reuniões foram desenvolvidos alguns assuntos tais como: atividades a desenvolver, assuntos relacionados com a prática docente enquanto estagiários, entre outros. Também foram discutidas e planificadas diversas atividades, tais como: exposições a realizar, transversalidades com outras disciplinas, entre outras.

##### **V.1.2. Observação de Aulas Assistidas**

A professora estagiária assistiu a aulas dos outros colegas do núcleo de estágio com o objetivo de observar e aprender com a atitude dos colegas em contexto sala de aula, em concreto como cada professor orienta a aula, como planifica a matéria e como a transmite aos seus alunos. Por outro lado permitiu ter conhecimento sobre os diversos programas tanto de Educação Visual (outros anos) como de Arte e Design, visto serem as disciplinas lecionadas pelos colegas de estágio. Essas aulas assistidas foram previamente calendarização referentes

ao primeiro (APÊNDICE 81) e segundo (APÊNDICE 82) período. A primeira aula a que professora estagiária assistiu foi a da colega Márcia Pereira, no dia 25 de outubro de 2011 (APÊNDICE 83), depois às colegas, no dia 17 de novembro de 2011, Ana Quadrado (APÊNDICE 84) e Rita Aragonês (APÊNDICE 85) e por fim, no dia 13 de março de 2012, à colega Alda Amaro (APÊNDICE 86).

As aulas lecionadas pela professora estagiária também foram observadas pelos seus colegas do núcleo de estágio, tendo estes elaborado críticas construtivas. A primeira aula que o colega Francesco Pignatelli observou, da autora deste relatório foi no dia 27 de outubro de 2011 (APÊNDICE 87). A colega Alda Amaro (APÊNDICE 88) observou a aula, da autora deste relatório, no dia 3 de novembro de 2011. As colegas Márcia Pereira (APÊNDICE 89), Rita Aragonês (APÊNDICE 90) assistiram no dia 17 de novembro de 2011.

## **V.2. Atividades Extra - Curriculares**

As atividades extra-curriculares contribuem para o enriquecimento cultural e cívico do aluno. Este tipo de atividades podem desenvolver a educação física e artística do aluno, pode permitir a integração do aluno na comunidade escolar, o desenvolvimento de competências adquiridas curricularmente, a capacidade de trabalho por parte do aluno, o desenvolvimento do dinamismo pessoal, desenvolve as competências ao nível do relacionamento interpessoal, promovendo o trabalho de equipa e desenvolvendo a capacidade de tomada de decisões.

Neste sentido o plano anual de atividades da escola (ANEXO XIII) e o plano anual de atividades grupo 600 - Educação Visual (ANEXO XIV), têm um papel muito importante no que concerne ao desenvolvimento das capacidades desenvolvidas por parte dos alunos, já citadas acima.

### **V.2.1. Criação de um Blogue do Núcleo de Estágio**

A criação do Blogue foi uma das propostas apresentada logo no início do ano letivo pelo núcleo de estágio.

A sua criação foi feita pela professora estagiária Ana Quadrado, denominado “Olhar Palmeiras” com o objetivo de serem apresentados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos de cada turma dirigida pelos colegas do núcleo de estágio. O empenho dos colegas foi visível, sendo apresentados bastantes trabalhos dos alunos, bem como outro tipo de informação relacionada com a área de estágio.

Foi feita uma faixa de divulgação, pela autora deste relatório, para que toda a comunidade escolar tivesse conhecimento. A professora estagiária elaborou um documento da divulgação do blogue para ser entregue aos encarregados de educação da sua turma, de modo a que pudessem visualizar alguns dos trabalhos dos seus educandos (APÊNDICE 91).



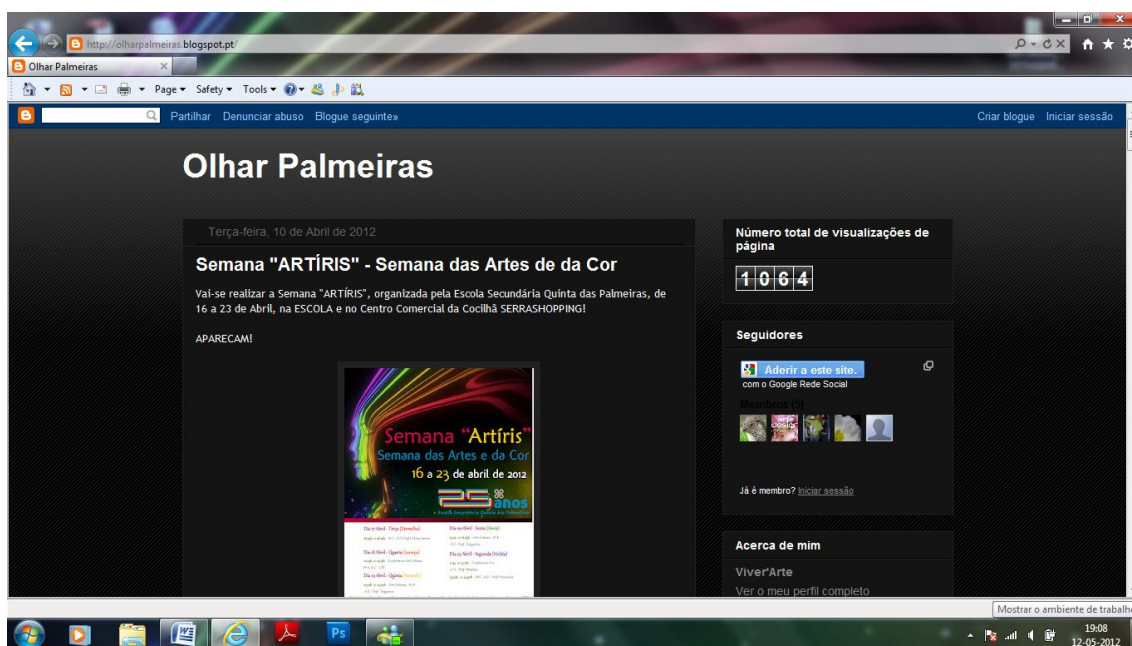


Fig. 22 - Página oficial do Blogue do Núcleo de Estágio, acessível no site <http://olharpalmeiras.blogspot.pt/>



Fig. 23 - Faixa de divulgação do Blogue do Núcleo de Estágio.

### V.2.2. Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho I - A Forma

Uma das atividades propostas pelo grupo de Artes Visuais, para ano letivo 2011/2012, foi dinamizar o espaço escolar com várias ações no âmbito das Artes. Ajustou-se, então, que fazia todo sentido expor os trabalhos dos alunos, para a comunidade escolar, de modo a satisfazer esse objetivo e recompensar todo o empenho dos alunos na disciplina.

No 1º período, após os trabalhos da Unidade de Trabalho 1: *A Forma*, terem sido concluídos, a professora estagiária juntamente com as colegas estagiárias Márcia Pereira e Rita Ribeiro, uma vez que todas estavam a desenvolver a mesma unidade de trabalho, organizaram uma exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos de cada turma e em conjunto com o Orientador Cooperante Dr. João Paulo Trigueiros, expôs-se os trabalhos executados nas aulas. Para a elaboração da exposição foram concebidos diversos objetos de

comunicação, tais como o Cartaz Geral - Exposição - A Forma (APÊNDICE 92), foram elaboradas as fases de cada etapa (APÊNDICE 93) dos trabalhos realizados pelos alunos.

Para os encarregados de educação foi elaborado um convite, para conhecimento dos trabalhos realizados pelos seus educandos (APÊNDICE 94).

Os alunos ficaram muito satisfeitos por verem os seus trabalhos expostos para todos os colegas e professores. O espaço utilizado para a realização da mesma foi o bloco A, a ideia era “estender” os trabalhos dos alunos por fases, isto porque esta unidade de trabalho foi desenvolvida por várias fases.



Fig. 24 - Registo Fotográfico - Exposição na Entrada do Bloco A - A Forma.

### V.2.3. Semana MUDASTI

Foi pelo 3º ano consecutivo desenvolvido o Projeto Pró-Lúdico / Palmeiras Mais e Melhor Saúde organizado pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

De modo a começar da melhor forma este Projeto, no 2º Período foi organizada uma semana de atividades lúdicas e desportivas, de 13 a 17 de fevereiro. A semana está idealizada

para ter dias específicos, nomeadamente um dia para modalidades de ginásio, outro para palestras e rastreios de saúde, outro dia para jogos tradicionais modernos, um dia para jogos de orientação e um último dia para atividades de aventura denominada Semana MUDASTI - Movimento Único Desportivo, Alimentar e de Saúde para Ti. As atividades foram diversificadas desde workshops de dança, atividades de aventura, palestras, jogos tradicionais, concursos, BTT e orientação.

A autora deste relatório colaborou nesta atividade elaborando toda a conceção gráfica para a divulgação da mesma semana, desde o Cartaz Geral (APÊNDICE 95), Flyer's de divulgação (APÊNDICE 96) para cada dia e os respetivos Certificados de participação (APÊNDICE 97), visto ser a sua área de licenciatura, Design Gráfico.

#### **V.2.4. Exposição dos trabalhos do 7º A - Unidade de Trabalho II A Comunicação Visual**

No seguimento da atividade anterior, foi realizada uma exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos na Unidade de Trabalho II - A Comunicação Visual. Tinha como objetivo elaborar um Cartaz Geral para a Semana MUDASTI. A exposição aconteceu na semana das atividades da Semana MUDASTI e decorreu na Biblioteca do Bloco A. A professora estagiária elaborou um Cartaz Geral (APÊNDICE 98), para que toda a comunidade escolar tivesse conhecimento da mesma. Os alunos demonstraram bastante satisfação pelos seus trabalhos expostos.



Fig. 25 - Registo Fotográfico - Exposição na Biblioteca do Bloco A - Comunicação Visual.

#### **V.2.5. Semana da Leitura. Divulgação**

A Semana da Leitura realizou-se do dia 5 a 9 de março de 2012, e sob a orientação da Professora Bibliotecária Albertina Leitão. Pelo fato de ser professora estagiária da ESQP, a autora deste relatório achou pertinente colaborar nesta atividade com um trabalho pessoal, da sua área, o Design Gráfico, pensado de raiz, de modo que contribuísse de alguma forma para a dinamização e sucesso do evento. Imaginou e elaborou todo o processo gráfico para a

semana da leitura incluindo um Cartaz Geral (APÊNDICE 99). Para os encarregados de educação foram realizadas umas ofertas, alusivas à leitura (APÊNDICE 100).

A Professora bibliotecária solicitou à autora deste relatório que concebesse um convite (APÊNDICE 101) como também o Programa Geral (APÊNDICE 102) da semana da leitura com as atividades a realizar. Por fim, foi realizado um certificado de participação (APÊNDICE 103) para os oradores presentes nessa semana.

## **V.6. Semana “Artíris”**

A Semana “Artíris” realizou-se do dia 16 a 23 de abril de 2012, tendo sido organizada pelo grupo de artes visuais. O grupo elaborou um documento com a Proposta de Atividades para Dinamização da Galeria Interior da Superfície Comercial Serra Shopping (ANEXO XV). Os objetivos desta semana eram, principalmente, comemorar os vinte cinco anos da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, divulgar o trabalho dos alunos, no âmbito das Artes Visuais - 3ºCiclo/Secundário, sensibilizar a comunidade para a importância da Cor no comportamento humano, promover a educação/formação no meio, fomentar a interação, participação e envolvimento da comunidade em geral, em eventos de interesse público. Esta semana foi dinamizada em dois espaços distintos, na Escola Secundária Quinta das Palmeira e na superfície comercial da Covilhã Serra Shopping. Para cada espaço foi elaborado um programa específico pelo grupo de Artes Visuais um para a ESQP (ANEXO XVI) e outro para a superfície comercial da Covilhã Serra Shopping (ANEXO XVII).

A Semana “Artíris” representava as sete cores do arco-íris sendo designada a Semana das Artes e das Cores, visto que cada dia da semana representava uma cor, e estariam nesses dias trabalhos alusivos à cor escolhida. O Núcleo de Estágio das Artes Visuais colaborou nesta semana, em duas vertentes: expor alguns trabalhos dos alunos de cada turma correspondente a cada colega de estágio; na montagem da exposição na superfície comercial da Covilhã Serra Shopping, que se realizou na noite do dia 16 de abril de 2012.

Foi solicitado à autora do relatório pelo grupo das artes visuais que elaborasse o cartaz de divulgação tanto para a ESQP (APÊNDICE 104), como também para a superfície comercial da Covilhã Serra Shopping (APÊNDICE 105).





Fig. 26 - Registo Fotográfico da Montagem da Exposição - Semana "Artiris".



## Considerações Finais

O estágio é o primeiro passo para um compromisso maior com a vida profissional. É um período em que procuramos articular aspetos teóricos com aspetos práticos, de modo a encontrarmos estratégias que permitam atingir bons resultados. No estágio consciencializamo-nos da necessidade de assumir uma postura não só crítica, como também reflexiva sobre a nossa prática educativa, partindo da realidade e dos desafios diários, sempre com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade.

Estes sete meses foram um teste para demonstrar aquilo que podemos vir a ser como futuros profissionais. A possibilidade de trabalhar com uma equipa sólida, imbuída de um compromisso sério para com a comunidade escolar, possibilitou uma sã convivência com todos, permitindo mesmo a criação de laços de amizade. Ao longo destes meses, projetamos, organizamos e promovemos/desenvolvemos atividades de carácter educativo, cultural, social e lúdico, em contexto institucional e na comunidade.

O estágio proporcionou sucessivas trocas de experiência, aprendizagens multifacetadas, que permitirão desenvolver futuramente novas metodologias e que ocuparão definitivamente um papel muito importante na formação do docente.

Neste sentido, o estágio é um momento de grande desenvolvimento profissional e pessoal, dado que ser professor é muito mais do que ser um simples veículo transmissor de conhecimentos. A profissão de professor apela constantemente para a dimensão humana, para a maneira de estar na vida e de nos relacionarmos com o outro, respeitando-o sempre.

Com a conclusão do estágio, fica cada vez mais clara a ideia de que o professor é um elemento fundamental no processo ensino/aprendizagem e no desenvolvimento global do aluno.

A ação do professor é bastante decisiva e séria dentro da sala de aula, pois ele explica, impõe, aprova, apoia, coordena e avalia as tarefas e deve ser um elemento catalisador das reações positivas.

A especificidade desta profissão exige um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores muito específicos, que estão constantemente a ser postos à prova.

O comportamento do aluno e a relação que estabelece com o professor será diferente tendo em conta o tipo de relação que se estabelece entre estes. Assim, estas interações revestem-se da máxima significação/importância, e cabe ao docente a tarefa de incentivar o aluno ao estabelecimento de relações sólidas que fortifiquem o seu percurso escolar.

Este estágio trouxe à professora estagiária experiências complicadas mas ao mesmo tempo gratificantes. Foi bom observar a evolução de cada aluno individualmente e da turma em geral. Foi importante crescer cada dia com os alunos, criando um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

A professora estagiária tem noção que ainda existe um longo caminho a percorrer, sente que tem muito a melhorar e a mudar, uma vez que esta profissão é apaixonante, mas igualmente exigente. É uma profissão onde as relações humanas são essenciais e onde o professor tem um papel decisivo a desempenhar. O professor tem que ter consciência que, por vezes, essas relações são conflituosas e tem constantemente que se interrogar e procurar as soluções, ou seja, tem de perceber que o outro é diferente e respeitar essas diferenças.

Ser criativo é conseguir resolver uma proposta ou problema, dando uma resposta distinta aos demais. Manipulam-se símbolos ou objetos externos para produzir um evento incomum para nós ou para o nosso meio. O aluno é visto como responsável do que quer aprender, no entanto, no processo da aprendizagem o aluno pode controlar o seu próprio destino, possuir liberdade para agir e o seu comportamento é consequência da sua escolha.

É sabido que a criatividade do desenho é um traço humano inato, no entanto, a educação que sempre praticamos carece de criatividade. A prática de docente é exigente e multifacetada visto que pressupõe dos seus protagonistas conhecimento, partilha, comunicação, saber escutar e avaliar. São de facto muitas as metas que hoje são estipuladas, quer pela sociedade em geral, sob forma de expectativas, quer pela classe dirigente sob a forma de políticas educativas relativamente àquilo que se espera de um professor.

Devemos repensar o *currículo* do ensino básico, para que possamos possibilitar aos nossos alunos, mais estímulos para o aperfeiçoamento da visão e desta forma facilitar o desenvolvimento da tão importante competência: a representação gráfica através do desenho. Cada criação do aluno é válida e deve ser tomada em consideração. O aluno evolui e os seus meios tornam-se progressivamente mais complexos, chega a uma fase em que tem, ele próprio, o sentimento de tudo, e o poder de exprimir pela sua arte ou pelas suas obras, uma verdadeira maturidade de expressão.

Considera-se que o que tem sido difícil na educação não tem sido apenas conciliar a realidade com o idealismo ou a teoria com a prática, as dificuldades têm sido encontradas na conciliação da disciplina com a libertação, da ordem com a democracia. É para essa conciliação que Read *“propõe educar através do sentido estético da arte”*. (READ, 1943).

De salientar que, o processo educativo das artes não deve ser delimitado, de maneira nenhuma, ao sistema de educação formal e, talvez a sua característica mais relevante seja o que se pode conhecer com e através das artes.

Numa perspetiva mais pedagógica as artes têm a particularidade de serem inter e pluridisciplinares ajudando as outras áreas disciplinares ao criar nos alunos, outras estratégias de conhecimento.

Estamos em constante aprendizagem, pois a necessidade de criar algo diferente obriga-nos a uma procura intensa de todas as soluções disponíveis para o concretizar, assim torna-se um processo de construção suportado por ideias e conhecimentos.



# Bibliografia

## Obras Consultadas

Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: Conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.

Areal, Zita (2006). *Visualmente - Educação Visual 7º, 8º e 9º Anos - Terceiro Ciclo do Ensino Básico*. 1ª Edição. Areal Editores, Porto.

Areal, Zita (2006). *Visualmente - Educação Visual 7º, 8º e 9º Anos - Terceiro Ciclo do Ensino Básico. Caderno de apoio ao professor*. 1ª Edição. Areal Editores, Porto.

Arends, R I. (2008). *Aprender a Ensinar*, 7ª.ed., Madrid: McGraw-Hill.

Arnheim, R. (1954/1974). *Arte e percepção visual - Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Arnheim, R. (1997). *Para uma Psicologia da Arte, Arte e Entropia*. Dinalivro, Lisboa.

Barbosa, P. (1995). *Metamorfoses do Real*. Porto: Edições Afrontamento.

Barbosa, Ana, Mãe (1995), *Teoria e Prática da educação Artística*, Ed. Cultrix, S. Paulo.

Barbosa, Ana, Mãe (2009). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. - 7. ed. rev. São Paulo, Perspetiva.

Barroso, M. F (2000). *A arte e interiorização dos saberes: A expressão e educação plástica no curriculum do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Departamento de Educação do Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Berger, J. (1972). *Modos de Ver. Arte e Comunicação*. Edições 70. Lisboa.

Best, D. (1996). *A racionalidade do Sentido - o papel das artes na educação*. Colecção perspectivas actuais. Edições ASA. Lisboa.

Bronowski, J. (1983). *Arte e conhecimento: Ver, imaginar, criar*. Edições 70. Lisboa.

Cande, M. (2005). *Guia completo para o artista*. Editorial Estampa, Lda. 1ª Edição. Lisboa.

Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântia.

Claparede, Eduardo (1956). *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. São Paulo, Ed. do Brasil, S.A.

Coll, César, (1996). *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática.

Cortesão, Luísa e Torres, Maria A (1983). *Avaliação pedagógica II: perspectiva de sucesso*. Porto Editora.

Debienne, Claire - M. (1977). *O desenho e a Criança*. trad. De Ana Maria Rabaça. 1ª ed. Lisboa: Moraes.

Dias, Cármen; Sousa, Sandra, (2006). *Artes e Manhas de Educação Visual*. Santillana Constância. 1ª Edição. Porto.

Di Leo, J. H. (1985). *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Edwards, B. (2005). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Eisner, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: MacMillan; Barbosa, P. (1995) *Metamorfoses do Real*. Porto: Edições Afrontamento.

Eisner, Elliot W. (1999). *Estrutura Mágica no Ensino da Arte*, in: *Arte-Educação: leitura no subsolo*, Ana Mae Barbosa (org.), Cortez Editora, São Paulo, Brasil.

FERREIRA (José Maria de Andrade) e MACHADO (Júlio César) GALERIA ARTÍSTICA: Colecção de Biographias dos Actores Contemporâneos de Portugal e Brazil / Escriptas pelos Srs. José Maria de Andrade Ferreira e Júlio César Machado; ilustradas pelo snr. J.P. de Sousa. - n.º 1 a 5, 1859 - 1860 - Lisboa: Tipographia de Joaquim Germano de Sousa Neves, 1859-1860.

FERREIRA (José Maria de Andrade). (1860). *A reforma da Academia das Bellas Artes de Lisboa*. Lisboa. Imprensa Nacional.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Golomb, C. (1974). *Young Children's Sculpture and Drawing: A Study in Representation Development*. Cambridge: Havard University Press.

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Ed.

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Raiz editora. Lisboa;

Gonçalves, M. Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Gonçalves, Sónia; Meireles, Fernanda. *Educação Visual, 3º ciclo*. 2º Vol. Porto Editora. Porto.

Goodnow, J. (1992). *Desenho de crianças*. Lisboa. Ed. Salamanca.

Hallawell, P. (1994). *A mão livre - a linguagem do desenho*. 9ª Edição. São Paulo: Melhoramentos.

Hauser, Arnold. (1950). *História Social da Literatura e da Arte*. Martins Fontes.

Hernández, Fernando (orgs.). (2005). *A formação do professor e o ensino das Artes Visuais*. Santa Maria. ED. UFSM.

Horton, James. (1996). *Introdução ao desenho - Royal academy of arts*. Editorial Presença. Lisboa.

Isaaman, M. (2007). *Oficina de Desenho I*. Civilização Editores. Porto.

Leonor. A. Rodrigues, M. (2003). *Desenho*, Lisboa, Quimera.

Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. S. Paulo: Ed. Mestre Jou.

Lowenfeld, V. (1980). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Madureira, P. I. e Leite, S. T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Lisboa.

Magalhães, Calvet. S. e Sousa, Maria. M. (1960). *O Ensino do desenho*. Inst. de Estudo Psicológicos e Pedagógicos. Coimbra.

Marques, Elisa; Fróis, João; Gonçalves, Rui. (2002). *Primeiro Olhar*, ed Fundação Calouste Gulbenkian.

Merleau-Ponty, Maurice. (1997). *O olho e o espírito*, Veja.

MINISTÉRIO DA CULTURA - Instituto de Arte Contemporânea (2002). *Desenho Projeto de Desenho - Drawing Design Project - Ciclo de Desenho em Portugal no século XX*.

Montenegro, Gildo. A. (2004). *A Invenção do Projecto: a criatividade aplicada ao desenho industrial, arquitetura, comunicação visual*. São Paulo: Edgard Blücher.

Moles, Abraham. (1990). *Arte e Computador*. Ed. Afrantamento, Colecção «Grande Angular», n.º3, Porto.

Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação*. UNESCO. Instituto Piaget.

Mornet, J. (1977). *Educação Visuomotora: o desenho, o professor e a criança*. Trad. De Maria Helena Justino. Lisboa: Socicultur.

Nobre, Fernanda. (1994). *Atelier de Artes 10/11/12 - Materiais e Técnicas de Expressão Plástica*. Areal Editores, Lda. Porto.

Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Edições ASA / Clube do Professor. 1ª Edição.

Passos, Luíz. e Barata, Martins. (1994). *Elementos do Desenho*. Livraria Sá da Costa - Editora. Lisboa.

Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Piaget, J.; Inhelder, B. (1974). *A Psicologia da Criança*. Paris, PUF.

Pinela, António A. B., (2010). *Organização e Desenvolvimento Curricular, Planificação da Prática Letiva*, Lisboa: Sítio do Livro.

Porfírio, Manuel; Ramos, Elza. (2008). *Manual do desenho - DESENHO A, 11º Ano*. ASA Editores, S.A. Edição. Porto.

Read, H. (1943). *A educação pela arte*. Edições 70. Lisboa.

Regalo, Maria Helena. (2006). *A mediação do olhar: estratégias de apreciação artística no Museu Nogueira da Silva*. Tese de mestrado em Estudos da Criança, especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Universidade do Minho.

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Universidade Aberta. Lisboa;

Ribeiro, António e Ribeiro, Lucie. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, Lucie, Carrilho. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*, Coleção Educação Hoje, s.l., Texto Editora.

Rocha, S.C. (2002). *Educação Visual 7º, 8º e 9º*. Plátano Editora. Lisboa.

Rocha, S. (1995). *Didática da Educação Visual*. Universidade Aberta. Lisboa.

Simblet, Sarah. (2005). *Desenho - Uma forma inovadora e prática de desenhar o mundo que nos rodeia*. Civilização Editores, Lda. Porto.

Sourian, Etienne (1990). *Vocabulaire d'Esthétique*, Paris, PUF.

Sousa, Ana Tudela Lima (2007). *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em educação Artística, sob a orientação dos Professores Doutores João Pedro Fróis e Margarida Calado, apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Sousa, B. Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Sousa, I. S. e Lobo, R. C. (2007). *Visualizar, Educação Visual - 3º ciclo*. Texto Editores, Lda. 1ª Edição. Lisboa.

Sousa, R. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Universidade Aberta. Lisboa.

Stern, A. *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Livros Horizonte. Lisboa.

Taylor, Rod (1988). *Educating for art: Critical response and development*. Harlow : Longman

Telmo, I. (1986). *A criança e a representação do espaço*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vayer, P. (1974). *O diálogo corporal. A ação educativa dos 3 aos 5 anos*. Lisboa: Socicultut.

Vieira, M. T. (1995). *A Integração Escolar - Uma Prática Educativa*. Educação.

Villafañe, J. (1986). *Introducción a la teoria de la imagen*. (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA, 3ª Edição.

## Links da Web

Journal of Aesthetic Education (1987), *Discipline-Based Art Education* [Consult. 2012-04-06]. Disponível em URL <http://www.d.umn.edu/artedu/dbae.html>

Visual Thinking Strategies, [Consult. 2012-03-07]. Disponível em URL: <http://www.vtshome.org/>, um endereço eletrónico direcionado às Estratégias do Pensamento Visual.

Winner, Ellen (2010), Howard Gardner [Consult.2012.03.24]. Disponível em URL <http://www.howardgardner.com/>

## Documentos Oficiais

AAVV. [s/d]. *Currículo Nacional de ensino básico. Competências essenciais*. Retirado a 1 de setembro de 2011, do Web site da Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular - Ministério da Educação: [http://www.dgidec.minedu.pt/basico/Paginas/CNacional\\_Comp\\_Essenciais.aspx](http://www.dgidec.minedu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx)

Decreto - Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, retirado do site oficial do Diário da República Eletrónico <http://dre.pt/pdf1sdip/2009/08/16600/0563505636.pdf> a 25 de março de 2012.

Decreto - Lei nº3 de janeiro de 2008. *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, retirado do site [www.dgidec.minedu.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/publ\\_man...](http://www.dgidec.minedu.pt/educacaoespecial/.../ensinoespecial/publ_man...) a 27 de março de 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO - DESENHO A - 10º ANO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS - CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS DE ARTES VISUAIS E AUDIOVISUAIS. Retirado a 1 de setembro de 2011 de [www.dgidec.minedu.pt/data/ensinosecundario/.../desenho\\_a\\_10.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/data/ensinosecundario/.../desenho_a_10.pdf)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Básica - **Ajustamento do programa de Educação Visual: 3.º ciclo**. [Suporte eletrónico]. Lisboa: Ministério da Educação, 2001b. [Consultado em 15/09/2011]. Disponível em [http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/606/ajustamento\\_educ\\_visual.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/606/ajustamento_educ_visual.pdf).

## **Lista de Apêndices** (disponíveis digitalmente)

- APÊNDICE 1** - Relatório Síntese - 1º período - Intercalar - Aluno nº 14
- APÊNDICE 2** - Relatório Síntese - 2º período - Intercalar - Aluno nº 14
- APÊNDICE 3** - Relatório Individual - Aluno nº 14 - 1º Período
- APÊNDICE 4** - Relatório Individual - Aluno nº 14 - 2º Período
- APÊNDICE 5** - Plano de acompanhamento diferenciado - Aluno nº 19
- APÊNDICE 6** - Definição de objetivos - Aluno nº 19
- APÊNDICE 7** - Relatório Individual - Aluno nº 19 - 1º Período
- APÊNDICE 8** - Relatório Individual - Aluno nº 19 - 2º Período
- APÊNDICE 9** - Plano de Organização Ensino Aprendizagem - 7ºAno  
(Ano Letivo 2011- 12)
- APÊNDICE 10** - Planificação a Longo Prazo - Anual 7º Ano - Educação Visual
- APÊNDICE 11** - Planificação Médio Prazo - 1º e 2º - período - 7º Ano - Educação Visual
- APÊNDICE 12** - Gestão dos tempos letivos
- APÊNDICE 13** - Pedido de Autorização Registo de Fotografias
- APÊNDICE 14** - Contagem - Lista de Alunos - Registo fotográfico
- APÊNDICE 15** - Plano de aula - 22 setembro
- APÊNDICE 16** - *Power Point* - Educação Visual 1ª aula
- APÊNDICE 17** - Plano de aula - 29 setembro
- APÊNDICE 18** - *Power Point* - Elaboração CAPA
- APÊNDICE 19** - Grelha Avaliação CAPA
- APÊNDICE 20** - Plano de aula - 6 outubro
- APÊNDICE 21** - *Power Point* - Teste Diagnóstico
- APÊNDICE 22** - Proposta de trabalho - Teste Diagnóstico
- APÊNDICE 23** - Grelha de observação - Teste Diagnóstico
- APÊNDICE 24** - *Power Point* - Registo fotográfico - Testes Diagnósticos
- APÊNDICE 25** - Breve Síntese - Teste Diagnóstico
- APÊNDICE 26** - Plano de aula - 13 outubro
- APÊNDICE 27** - *Power Point* - A FORMA - Critérios de avaliação
- APÊNDICE 28** - *Power Point* - PRIMEIRA FASE - A Forma
- APÊNDICE 29** - Proposta de Trabalho - 13 de outubro - A FORMA - Perceção Visual da Forma
- APÊNDICE 30** - Plano de aula - 27 outubro
- APÊNDICE 31** - *Power Point* - SEGUNDA FASE - A Forma
- APÊNDICE 32** - Proposta de Trabalho - 27 de outubro - A FORMA - Perceção Visual da Forma
- APÊNDICE 33** - Plano de aula - 03 novembro
- APÊNDICE 34** - Plano de aula - 10 novembro
- APÊNDICE 35** - *Power Point* - TERCEIRA FASE - A Forma - VOLUME E A TEXTURA
- APÊNDICE 36** - Proposta de Trabalho - 10 de novembro - A FORMA - Perceção Visual da Forma

APÊNDICE 37 - Plano de aula 17 novembro

APÊNDICE 38 - *Power Point* - ÚLTIMA FASE - A Forma - TRANSFORMAÇÃO

APÊNDICE 39 - Proposta de Trabalho - 17 de novembro - A FORMA - Percepção Visual da Forma

APÊNDICE 40 - Plano de aula - 15 dezembro

APÊNDICE 41 - Fichas de Reflexão Individual - AULAS ASSISTIDAS - 1º PERÍODO

APÊNDICE 42 - *Power Point* - REGISTO FOTOGRÁFICO - UNIDADE DE TRABALHO I - A FORMA

APÊNDICE 43 - Plano de aula - 12 janeiro

APÊNDICE 44 - Plano de aula - 19 janeiro

APÊNDICE 45 - *Power Point* - Comunicação visual

APÊNDICE 46 - Proposta de Trabalho - 19 de janeiro - Comunicação Visual

APÊNDICE 47 - Plano de aula - 26 janeiro

APÊNDICE 48 - *Power Point* - ESBOÇO - comunicação visual

APÊNDICE 49 - Plano de aula - 2 fevereiro

APÊNDICE 50 - Plano de aula - 9 fevereiro

APÊNDICE 51 - Fichas de Reflexão Individual - AULAS ASSISTIDAS - 2º PERÍODO

APÊNDICE 52 - *Power Point* - REGISTO FOTOGRÁFICO - UNIDADE DE TRABALHO II - COMUNICAÇÃO VISUAL

APÊNDICE 53 - Plano de aula - 16 fevereiro

APÊNDICE 54 - *Power Point* - Introdução - ESTRUTURA

APÊNDICE 55 - Proposta de Trabalho - 16 de fevereiro - A Estrutura

APÊNDICE 56 - Plano de aula - 23 fevereiro

APÊNDICE 57 - Plano de aula - 1 março

APÊNDICE 58 - Plano de aula - 22 março

APÊNDICE 59 - Fichas de Reflexão Individual - AULAS ASSISTIDAS - 2º PERÍODO

APÊNDICE 60 - *Power Point* - REGISTO FOTOGRÁFICO - UNIDADE DE TRABALHO III - A ESTRUTURA

APÊNDICE 61 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIÁRIA - MENSAL

APÊNDICE 62 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO MENSAL - OUTUBRO

APÊNDICE 63 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO MENSAL - NOVEMBRO

APÊNDICE 64 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO MENSAL - DEZEMBRO

APÊNDICE 65 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO MENSAL - JANEIRO

APÊNDICE 66 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO MENSAL - FEVEREIRO

APÊNDICE 67 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO MENSAL - MARÇO

APÊNDICE 68 - Avaliação Intercalar - 1º Período

APÊNDICE 69 - GRELHA DE AVALIAÇÃO - UNIDADE I - A FORMA

APÊNDICE 70 - Grelha Avaliação Final - 7º A - 1º Período

APÊNDICE 71 - Avaliação Intercalar - 2º Período

APÊNDICE 72 - GRELHA DE AVALIAÇÃO - UNIDADE II - COMUNICAÇÃO VISUAL

APÊNDICE 73 - GRELHA DE AVALIAÇÃO - UNIDADE III - A ESTRUTURA

APÊNDICE 74 - Grelha Avaliação Final - 7º A - 2º Período



**APÊNDICE 75** - Relatório AVALIAÇÃO GERAL - TURMA - 1º e 2º Período  
**APÊNDICE 76** - Relatório Individual ALUNOS - 1º Período  
**APÊNDICE 77** - Relatório Individual ALUNOS - 2º Período  
**APÊNDICE 78** - Ficha de Auto-Avaliação de Educação Visual  
**APÊNDICE 79** - Estratégias do Ensino da Disciplina - Educação Visual - 7º A  
**APÊNDICE 80** - Estratégias de Intervenção Educacionais - Educação Visual - 7º A  
**APÊNDICE 81** - Calendarização AULAS ASSISTIDAS - 1º PERÍODO  
**APÊNDICE 82** - Calendarização AULAS ASSISTIDAS - 2º PERÍODO  
**APÊNDICE 83** - Aula Assistida Ana Sofia à Márcia Pereira - EV. 7ºE - 25.10.2011  
**APÊNDICE 84** - Aula Assistida Ana Sofia à Ana Quadrado - Arte e Design 8ºA - 17.11.2011  
**APÊNDICE 85** - Aula Assistida Ana Sofia à Rita Aragonês - EV. 7ºD - 17.11.2011  
**APÊNDICE 86** - Aula Assistida Ana Sofia à Alda Amaro - EV. 9ºC - 13.03.2012  
**APÊNDICE 87** - Aula Assistida Francesco Pignatelli - Ana Jesus - EV. 7º A - 27.10.2011  
**APÊNDICE 88** - Aulas Assistida Alda Amaro - Ana Jesus - EV. 7º A - 03.11.2011  
**APÊNDICE 89** - Aula assistida Márcia Pereira - Ana Jesus - EV. 7º A - 17.11.2011  
**APÊNDICE 90** - Aula assistida Rita Aragonês - Ana Jesus - EV. 7º A - 17.11.2011  
**APÊNDICE 91** - Informação de Blogue para os Encarregados de Educação  
**APÊNDICE 92** - Cartaz Geral - Exposição - A Forma - 1º Período  
**APÊNDICE 93** - Fases de Divulgação - Exposição - A Forma - 1º Período  
**APÊNDICE 94** - Convite Encarregados de Educação - Exposição - A Forma - 1º Período  
**APÊNDICE 95** - Cartaz Geral - SEMANA MUDASTI  
**APÊNDICE 96** - Flyer´s de Divulgação - SEMANA MUDASTI  
**APÊNDICE 97** - Certificado de Participação - SEMANA MUDASTI  
**APÊNDICE 98** - Cartaz Geral - Exposição - COMUNICAÇÃO VISUAL - 2º PERÍODO  
**APÊNDICE 99** - Cartaz Geral - SEMANA LEITURA  
**APÊNDICE 100** - Ofertas Encarregados de Educação - SEMANA LEITURA  
**APÊNDICE 101** - Convite - SEMANA LEITURA  
**APÊNDICE 102** - Programa - SEMANA LEITURA  
**APÊNDICE 103** - Certificado de Participação - SEMANA LEITURA  
**APÊNDICE 104** - Cartaz Geral - SEMANA ARTÍRIS - ESCOLA  
**APÊNDICE 105** - Cartaz Geral - SEMANA ARTÍRIS - Cartaz FINAL Serra Shopping



## **Lista de Anexos** (disponíveis digitalmente)

**ANEXO I** - Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

**ANEXO II** - Ajustamento de Educação Visual

**ANEXO III** - Decreto-lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo - Diário da República

**ANEXO IV** - Programa Ministerial - DESENHO\_A

**ANEXO V** - Projeto Educativo 2009-2013

**ANEXO VI** - Decreto-lei nº3 de janeiro de 2008 - Educação Especial

**ANEXO VII** - Protocolo UBI - ESQP

**ANEXO VIII** - Manual Educação Visual 7º Ano

**ANEXO IX** - Critérios de Avaliação Educação Visual

**ANEXO X** - Terminologia a Adotar na Avaliação - Percentagens

**ANEXO XI** - Parâmetros de avaliação - Educação Visual 2011/2012

**ANEXO XII** - Atas Nº1, Nº2 e Nº3 - Núcleo de Estágio

**ANEXO XIII** - Plano Anual Atividades ESQP - 2011/ 2012

**ANEXO XIV** - Plano Anual de Atividades-Grupo\_600-2011/2012

**ANEXO XV** - Proposta de Atividades para Dinamização da Galeria Interior do Serra Shopping - SEMANA “Artiris”

**ANEXO XVI** - Programa Específico - SEMANA “Artiris”- Escola

**ANEXO XVII** - Programa Específico - SEMANA “Artiris”- Serra Shopping